

Sektion Historische Bildungsforschung der DGfE in Verbindung mit der Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung des Deutschen Instituts für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF) [Hrsg.]

## **Jahrbuch für Historische Bildungsforschung. Band 7**

*Bad Heilbrunn, Obb. : Klinkhardt 2001, 350 S. - (Jahrbuch für Historische Bildungsforschung; 7)*



Quellenangabe/ Reference:

Sektion Historische Bildungsforschung der DGfE in Verbindung mit der Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung des Deutschen Instituts für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF) [Hrsg.]: Jahrbuch für Historische Bildungsforschung. Band 7. Bad Heilbrunn, Obb. : Klinkhardt 2001, 350 S. - (Jahrbuch für Historische Bildungsforschung; 7) - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-57397 - DOI: 10.25656/01:5739

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-57397>

<https://doi.org/10.25656/01:5739>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

### **Nutzungsbedingungen**

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.  
Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### **Terms of use**

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.  
This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

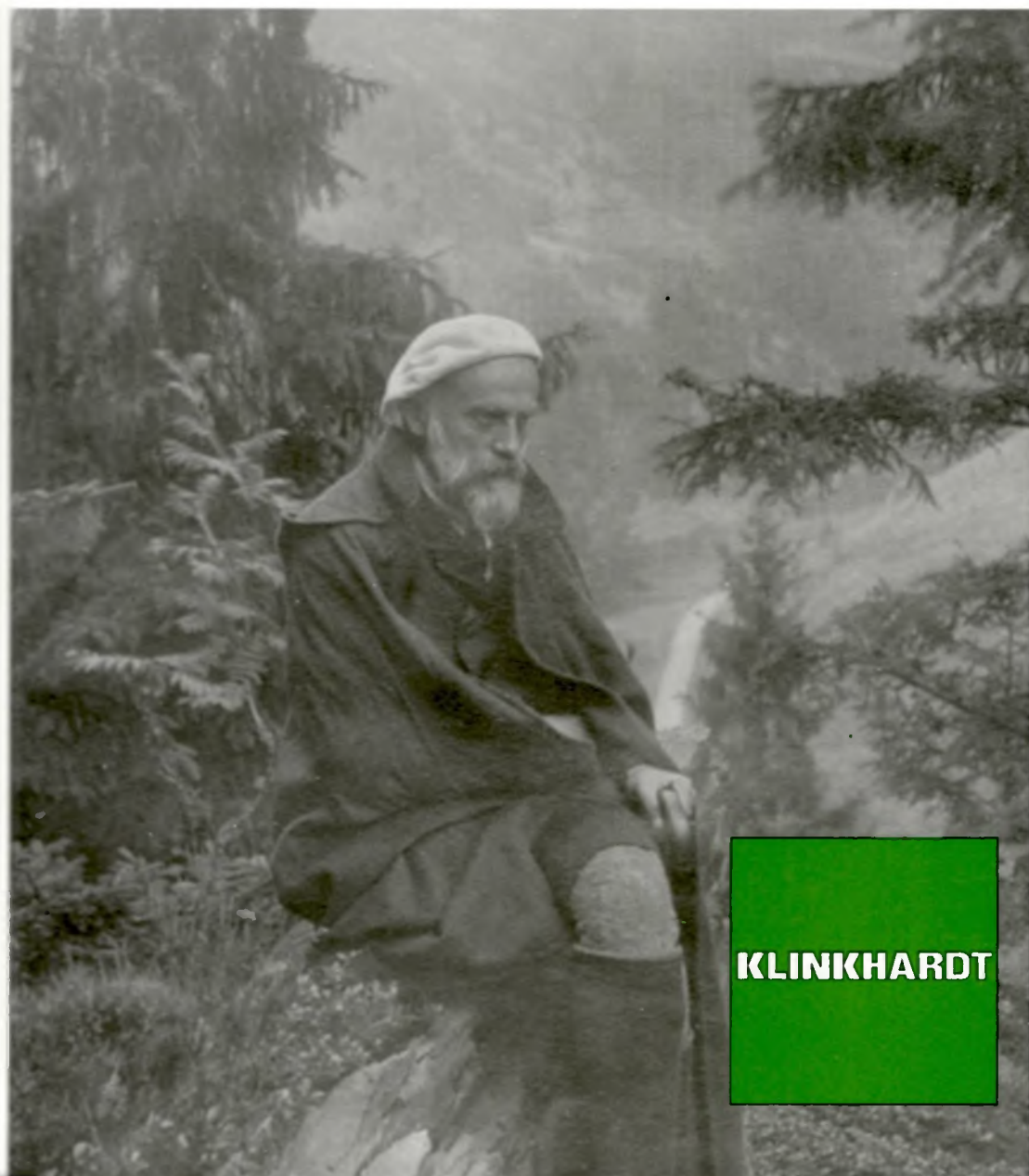
By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

### **Kontakt / Contact:**

**peDOCS**  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Digitalisiert

Jahrbuch für  
Historische Bildungsforschung  
Band 7



JAHRBUCH FÜR  
HISTORISCHE BILDUNGSFORSCHUNG  
BAND 7

Sektion Historische Bildungsforschung  
der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft  
(Herausgeber)

in Verbindung mit der

Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung  
(Berlin)  
des

Deutschen Instituts für Internationale Pädagogische Forschung  
(DIPF, Frankfurt a. M.)

## **Jahrbuch für Historische Bildungsforschung**

*Herausgeber*

Christa Berg (Köln) – Peter Dudek (Frankfurt a. M.) – Hans Ulrich Grunder  
(Tübingen) – Klaus Harney (Bochum) – Heidemarie Kemnitz (Berlin) –  
Martin Kintzinger (München) – Peter Lundgreen (Bielefeld) – Gisela Miller-  
Kipp (Düsseldorf) – Wolfgang Neugebauer (Würzburg) – Brita Rang (Frankfurt  
a. M.) – Uwe Sandfuchs (Dresden) – Hanno Schmitt (Potsdam) –  
Heinz-Elmar Tenorth (Berlin) – Ulrich Wiegmann (Berlin)

*Redaktion*

Peter Dudek, Hanno Schmitt, Heinz-Elmar Tenorth



JAHRBUCH FÜR  
HISTORISCHE BILDUNGSFORSCHUNG  
BAND 7



2001

---

VERLAG JULIUS KLINKHARDT • BAD HEILBRUNN / OBB.

Abbildung Umschlagseite 1:

Gustav Wyneken (1875-1964):

Nachlaß Wyneken.

In:

Archiv der deutschen Jugendbewegung, Witzenhausen

Redaktion:

Prof. Dr. Peter Dudek

Johann Wolfgang Goethe-Universität, Fachbereich Erziehungswissenschaften  
Senckenberganlage 15, 60325 Frankfurt a. M.

Prof. Dr. Hanno Schmitt

Universität Potsdam, Institut für Pädagogik, PF 601553, 14415 Potsdam

Prof. Dr. Heinz-Elmar Tenorth

Humboldt-Universität, Institut für Allgemeine Pädagogik, 10099 Berlin

Korrespondenzadresse:

Bettina Ewelcit,

Humboldt-Universität, Institut für Allgemeine Pädagogik, 10099 Berlin

Tel. 030/2093-4102, Fax 030/2093-4159

E-Mail: [bettina.ewelcit@rz.hu-berlin.de](mailto:bettina.ewelcit@rz.hu-berlin.de)

2001.11.h. © by Julius Klinkhardt.

Das Werk ist einschließlich aller seiner Teile urheberrechtlich geschützt.  
Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung  
des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen,  
Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in  
elektronischen Systemen.

Gesamtherstellung:

WB-Druck GmbH & Co. Buchproduktions-KG, Rieden

Printed in Germany 2000

Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier

ISBN 3-7815-1171-5

ISSN 0946-3879

# Inhalt

## I Reformpädagogik in Diktaturen

*Johannes Bilstein*

Jugendstil, Kommunismus, Reformpädagogik. Zur Analogie  
künstlerischer und pädagogischer Motive bei Heinrich Vogeler 7

*Christine Lost*

Reformpädagogik als Staatspädagogik?  
Zur Konstruktion der „Sowjetpädagogik“ vor 1917 39

*Karlheinz König*

Nur angepaßt oder überzeugter Nationalsozialist?  
Alfred Andreesen und die Landerziehungsheime im  
Nationalsozialismus. Zur Revision eines pädagogischen Mythos 61

## II Abhandlungen

*Nicole Saathoff*

Der Hessische Wolfsjunge und die mittelalterliche Wahrnehmung  
eines ‚Wilden Kindes‘ 89

*Friedrich-Franz Mentzel*

Kirche, Schule, Mission. Die Wirksamkeit von Pietisten  
in Berlin (1701–1713) 109

*Jens Bruning*

Evangelische Geistlichkeit und pädagogische Praxis.  
Bemerkungen zur Rolle einer privilegierten Statusgruppe  
in der ständischen Gesellschaft des 18. Jahrhunderts 131

*Andrea Meissner*

„Deutschland muß leben, und wenn wir sterben müssen“.  
Nationalismus im Geschichtsunterricht der Volksschulen  
Preußens, Bayerns und Österreichs 1918–1933/1938 161

*Andreas Pehnke*

Die Bernsdorfer Schule in Chemnitz.  
Reformpädagogische Versuchsarbeit von 1912 bis 1933 191

*Gabriele Kremer*

- Am Ende der „Erziehungsweisheit“. Die pädagogisch-psychiatrische Behandlung ‚psychopathischer‘ Fürsorgezöglinge in der Weimarer Republik am Beispiel des „Heims für weibliche Psychopathen“ in Hadamar 215

*Dorle Klika*

- „Wir sind die Positiven“. „Die Stunde Nohl“ – Herman Nohl und die Göttinger Pädagogik 1945 239

### **III Kritik und Diskussion**

*Matthias Asche*

- Humanistische Distanz gegenüber dem „Konfessionalisierungsparadigma“. Kritische Bemerkungen aus der Sicht der deutschen Bildungs- und Universitätsgeschichte 261

### **IV Quelle und Kommentar**

*Quelle*

- Herzogliches Staatsministerium. Abteilung für Kirchen- und Schulsachen. An die Leitung der Freien Schulgemeinde Wickersdorf 283

*Peter Dudek*

- „... dass Unterricht und Erziehung von dem Geist einer ungesunden Kritik beherrscht werden.“ Gustav Wynekens Konflikt mit der Staatsregierung Sachsen-Meiningens 1909 287

### **V Erinnerung und Reflexion**

*Jun Yamana*

- Behält Hiroshima den Zweiten Weltkrieg im Gedächtnis? Zur Raumanalyse des Friedensparks in Hiroshima 305

*Klaus-Peter Horn*

- Authentizität und Symbolisierung, Gedenken und Lernen. Gedenkstätten in Deutschland und ihre Pädagogen 329

## **Jugendstil, Kommunismus, Reformpädagogik**

### **Zur Analogie künstlerischer und pädagogischer Motive bei Heinrich Vogeler**

#### **1 Heinrich Vogeler 1872–1942**

Wenn man sich das Klima der pädagogischen Diskussion und die Vielfalt ihrer Praxis in Deutschland am Beginn des 20. Jahrhunderts vor Augen führen will, dann muß man neben dem Hauptstrom der sich etablierenden wissenschaftlichen Pädagogik (HERRMANN 1991, S. 159–163) auch den ideen- und mentalitätsgeschichtlichen Hintergrund der Lebensreformbewegung (KERBS/REULECKE 1998), der Arbeiterbewegung (WEHLER 1995, S. 787–790) und der künstlerischen Avantgarde (HEPP 1987) in den Blick nehmen. Dabei sind es oft gerade die unkonventionellen und randständigen Figuren, in deren Arbeit und Leben argumentative Grundstrukturen dieser Diskussion und basale Formen ihrer Praxis besonders deutlich hervortreten – in aller Brüchigkeit und Widersprüchlichkeit. Hier soll es um das Beispiel HEINRICH VOGELERS gehen, in dessen Biographie und künstlerischer Entwicklungsgeschichte sich auf bemerkenswerte Weise politische, ästhetische, weltanschauliche und pädagogische Motive miteinander verbinden.

VOGELER wird 1872 in Bremen als Sohn begütert-bürgerlicher Eltern geboren. Gegen die Wünsche der Eltern, aber doch von ihnen gefördert, studiert er von 1890 bis 1895 an der Kunstakademie Düsseldorf. Dort besucht er – nach der obligatorischen „Elementarklasse“ – zweimal (1892 und 1893) die „Antiken- und Naturklasse“ des Direktors PETER JANSSEN, vor allem und mit besonderem Engagement jedoch 1884 und 1885 die Klasse für „Ornamentik und Dekoration“ des jungen Professors ADOLF SCHILL.<sup>1</sup> Der ist an der englischen Arts-and-Crafts-Bewegung orientiert, arbeitet zugleich als Architekt

---

1 Als Reformer entzieht sich SCHILL der Pflicht zur Benotung seiner Studenten, er attestiert allen nur „Teilnahme“. Zeugnisse und Testate nach: Schülerlisten der Königlichen Kunstakademie Düsseldorf Hauptstaatsarchiv NRW. Düsseldorf. Reg. Düss. Präs. Büro Nr. 1558–1562.

und Maler, hat vor seiner Berufung nach Düsseldorf eine programmatisch kunstgewerbliche Zeitschrift herausgegeben. SCHILL repräsentiert also an der zu diesem Zeitpunkt eher verstaubten und „traurigen“ (RILKE 1903, S. 199) Akademie die neuen, auf eine Verbindung von Gebrauchskunst und reiner Kunst hin wirkenden Tendenzen (ROTH 1998).

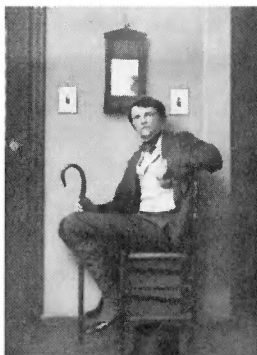


Abb. 1: Heinrich Vogeler um 1900  
(PETZET 1972, Abb. 67)

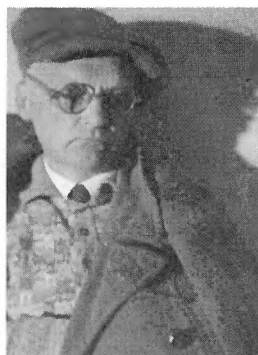


Abb. 2: Heinrich Vogeler um 1940  
(VOGELER 1989, S. 2)

An der Akademie trifft VOGELER auf Kommilitonen, mit denen ihn eine gemeinsame Ablehnung der akademischen Traditionen – z.B. des verhaßten Gipszeichnens – verbindet, und die ihn auch mit ihrem gemeinsamen Ideal-Ort bekannt machen: Worpswede in der Nähe Bremens. Dort hat sich bereits in der Mitte der 1880er Jahre eine Künstler-Kolonie gebildet, die von der gemeinsamen Absicht und Hoffnung getragen ist, im Freien, in der Natur und in der Landschaft neue künstlerische Ausdrucksformen und neue Lebensformen zugleich zu finden. Ganz im Stil der Zeit schwören sie sich: „Fort mit den Akademien, nieder mit den Professoren und Lehrern. Die Natur ist unsere Lehrerin, und danach müssen wir handeln.“ (NAUMANN 1993, S. 72)

Ungewöhnlich ist dieses Unternehmen der jungen Worpsweder nicht. Schon seit dem Ende des 18. Jahrhunderts schließen sich Gruppen europäischer Künstler zusammen, um gemeinsam zu leben und gemeinsam in Werkstätten zu arbeiten: Die deutschen Nazarener in Rom bilden dafür nach 1810 so etwas wie eine Avantgarde, die sich in romantischem Geiste auf ein idealisiertes Mittelalter bezieht (THURN 1983; BILSTEIN 1997; DERS. 1998); dreißig Jahre später finden sich im französischen Barbizon Künstler zusammen, deren Arbeit – geprägt von einer rousseauistischen Polarität zwischen Land- und Stadtleben – auf die idealisierende Überhöhung von Natur und Landbe-

völkerung hinausläuft; und diese Form der Künstler-Kolonie sowie die damit auch verbundenen sozialutopischen Konzepte werden bald in ganz Europa zum Modell – es kommt zu einer Fülle von Neugründungen in England, Deutschland, Frankreich, Schweden und in den USA (RÖDIGER-DIRUF 1999).

Diese Vorbilder haben auch die Worpsweder vor Augen. Von 1884 an leben und arbeiten immer mehr Maler in dieser armseligen, aber auch als natürlich und wild-bedrohlich erlebten Moorlandschaft, und zu denen gehört von 1894 an auch HEINRICH VOGELER. Er zählt zu den Gründungsmitgliedern des „Künstlerverein Worpswede“, er hat Teil an den großen Erfolgen der Worpsweder bei den gemeinsamen Ausstellungen in Bremen und München, und er gehört schließlich auch zu den Künstlern, die 1903 von RILKE in seiner etwas verspäteten Programmschrift zum Gesamtprojekt „Worpswede“ gefeiert werden (RILKE 1903).

Dabei stehen sich in dem kleinen Dorf zwei durchaus unterschiedliche Gruppen gegenüber: Neben den eher konservativen und zunehmend völkisch orientierten „Landschaftern“ gibt es eine andere, eher lebensreformerisch orientierte Gruppe, die sich vor allem um MODERSOHN und VOGELER schart. Die Konflikte entzündeten sich am künstlerischen Selbstverständnis, an politischen Fragen und an Weltanschauungs-Problemen. Und hier ist es besonders HEINRICH VOGELER, der den Anschluß an eine eher international verstandene Moderne sucht und findet, sich – beeinflusst vor allem von MORRIS und der Arts-and-Crafts-Bewegung – dem Jugendstil zuwendet und damit großen Erfolg hat.

1895 kauft er – mit Mitteln aus der väterlichen Erbschaft – eine Bauernkate und läßt sie umbauen. Er nennt das Anwesen „Barkenhoff“. 1899 wird er eingeladen, die Hefte des zweiten Quartals der gerade neu erscheinenden „Insel“ buch künstlerisch zu gestalten: vom Titelblatt bis zum Seitenschmuck. VOGELER zieht für einige Monate nach München, freundet sich mit den dortigen Literaten an, nimmt deren etwas dandyhaften Habitus an und liefert schließlich eine buchillustratorische Jugendstil-Arbeit ab, die seinen künftigen Ruhm begründet und weltweit Aufsehen erregt (PETZET 1972, S. 32–43). Es folgt eine Zeit intensiven Arbeitens, sowohl als Buch-Illustrator wie als Architekt und Entwurfs-Zeichner von Gebrauchsgegenständen: von Besteck, Geschirr und Gläsern, von Möbeln und Gebrauchsillustrationen. VOGELER gehört zu den Gründungsmitgliedern des Deutschen Werkbundes und der deutschen Gartenstadt-Gesellschaft, er gründet 1908 die „Worpsweder Werkstätten“, die vor allem preiswerte Serienmöbel entwerfen und herstellen – er



folgt also dem durchaus zeittypischen Topos von der Werkstatt als realem und imaginärem Ort der Hoffnung auf Lebens-Erneuerung (BILSTEIN 1997).

1901 heiratet er die 7 Jahre jüngere MARTHA (1879–1961), ein „Mädchen aus dem Volke“, das er vorher nach seinen eigenen Vorstellungen formt und erzieht: „So wurde er für Martha Schröder ein anderer Pygmalion, der dem zum Leben erwachenden geliebten Wesen alles angedeihen läßt, was zu seiner Entfaltung dient.“ (PETZET 1972, S. 67; BRESLER 1996, S. 36 f.) VOGELER entwickelt seinen Hof zu einem hoch-ästhetisierten Gesamtkunstwerk, zu dem Haus und Garten, Ehefrau und Bekleidung, Bücher und Schmuck und eben auch die Kinder – seine „Prinzessinnen“ – gleichermaßen gehören: eine Insel der Schönheit, ausgerichtet an den handwerklichen und künstlerischen Idealvorstellungen von RUSKIN und MORRIS (BRESLER 1996, S. 17–45).

1904 gestaltet er die Innenausstattung der Güldenammer im Bremer Rathaus, er liefert die Pläne für den Bau des Worpswerder Bahnhofes, entwirft eine – als Gartenstadt angelegte – Arbeitersiedlung, Wohnhäuser und Innendekors. In dieser Zeit argumentiert er ganz in der zeitgenössischen Konvention der künstlerisch-sozialutopischen Avantgarde, er liest MAXIM GORKIS Romane und ist davon tief erschüttert. Mit seinen architektonischen und innen-dekorativen Arbeiten gehört er zu einer zeitgenössischen Subkultur bürgerlicher Sozialreformer, die in allen europäischen Industrienationen zu finden sind und deren argumentative Grundmuster immer auf die anti-industrialistischen und anti-kapitalistischen Motive der englischen Arts-and-Crafts-Bewegung aus der Mitte des 19. Jahrhunderts zurückführen (ROHDE 1997, S. 77–79; BRESLER 1996, S. 49–53).

Eine entscheidende Wendung bringt für VOGELER dann der Erste Weltkrieg. Er meldet sich als Kriegs-Freiwilliger, wird als Nachrichten-Offizier an relativ ungefährlichen Stellen eingesetzt, er zeichnet Porträts und Landschaften, die zum Teil als Kriegspostkarten vervielfältigt werden. VOGELER verhält sich zunächst noch durchaus konventionell, wird dann jedoch durch die Revolution in Rußland in tiefe Zweifel gestürzt. Er versteht diese Revolution als Ereignis im Rahmen einer christlichen Heilsgeschichte, TROTZKI ist für ihn der christlichste aller möglichen Christen. An seinen Vorgesetzten, den General VON GEROCK, schreibt er am 22. März 1917:

„Durch die russische Revolution wird uns Deutschen noch einmal ein Weg, eine goldene Brücke gebaut, diesem Blutgericht ein Ende zu machen. Bewahrheitet sich die Nachricht von der Zurückberufung des alten Kropotkin aus der Verbannung und die Berufung Gorkis zu verantwortlichen Ämtern, so weiß jeder, der auf den Herzschlag der Zeit



horcht, daß in Rußland Männer an die Spitze kommen, die ihr Leben eingesetzt haben für den Frieden.“ (Zit. n. BRESLER 1996, S. 60 f.)

Mit einem literarischen Friedens-Appell – „Das Märchen vom lieben Gott“ –, den er per Brief an LUDENDORFF und WILHELM II. schickt (VOGELER 1918a), manövriert er sich in eine recht gefährliche Situation: Zwar wird er nicht – wie LUDENDORFF fordert – direkt standrechtlich erschossen, aber für zwei Monate steckt ihn die Militärführung in eine Irrenanstalt. Dort, in Isolierhaft, findet er Zeit zum Zeichnen und Lesen und für eine grundsätzliche Umorientierung. Sein Mal- und Zeichenstil ist nun kubistischer geworden, die Bilder flächiger, und ideologisch hat er zu einem „christlichen Expressionismus“ gefunden, der sich aus urchristlichen, frühsozialistischen und anarchistischen Quellen speist.

Nach der Entlassung kehrt er Anfang April 1918 nach Worpsswede zurück und beginnt sofort damit, den Barkenhoff im Sinne seiner neuen Überzeugungen zu einem Kristallisationspunkt der örtlichen revolutionären Bestrebungen zu machen. Er liest GORKI, TOLSTOI, PROUDHON, FOURIER und – vor allem – KROPOTKIN, für dessen Bücher er Illustrationen schafft. In einem eigenen „Kommunistischen Manifest“, stellt er zwei Alternativen gegenüber: Auf der einen Seite steht der „kapitalistisch orientierte Gewaltmensch“ der untergehenden Ordnung, auf der anderen Seite sieht er „ein wunderbar bewegtes Leben nach einer höheren Kultur ... aus der sozialistischen Revolution erwachsen“ (VOGELER 1919a, S. 58). Er tritt – noch im Sommer 1918 – der SPD bei, verläßt sie aber Anfang 1919 gleich wieder. VOGELER gründet mit Freunden die „Gemeinschaft für sozialen Frieden“ in Worpsswede, die sich für Nächstenliebe, Brüderlichkeit und Sozialismus einsetzt. Es ist ein irgendwie sozialistisches und irgendwie christliches Programm, das sie vertreten, ein „Expressionismus der Liebe“ (VOGELER 1919b).

„Mein Expressionismus der Liebe unterscheidet sich nicht von den Zielen irgendeiner Religionsgemeinschaft, besonders vom Christentum; er will das gleiche ... Hier draußen richte ich die Übernahme der Produktionsmittel durch den Staat ohne Bajonette ein, gelingt es mir mit diesen revolutionären Bauern, ... so genügt mir die Tat des revolutionären Sozialismus sicher.“ (VOGELER 1918b, S. 100)

Es ist eine regelrechte Kosmologie, die VOGELER da vertritt, geordnet um Vorstellungen von gegenseitiger Hilfe, werktätiger Liebe und Menschenfreundlichkeit, und diese Kosmologie macht ihn einerseits bei den Bauern und Landleuten von Worpsswede zum unverstandenen Missionar, macht ihn andererseits in den Augen der strikt organisierten Bremer Kommunisten ideologisch verdächtig, ja eigentlich untauglich. Dennoch wird der Barken-

hoff – nicht zuletzt wegen der einigermaßen luxuriösen Versteck-Möglichkeiten – immer mehr zu einem Zufluchtsort und Diskussionszentrum versprengter Linker aus ganz Deutschland. Im Sommer 1919 wird die „Kommune Barkenhoff“ gegründet, deren Konzept und Ziele VOGELER mit Vorträgen in ganz Norddeutschland propagiert: immer begleitet von der „Roten Marie“, seiner neuen Geliebten. Seine Frau MARTHA lebt inzwischen mit einem anderen Mann zusammen.

MARIE kommt aus der kommunistischen Arbeiterbewegung Dresdens, ist wegen ihrer Beteiligung an Streiks gegen den Krieg inhaftiert und bei der Amnestie 1918 freigelassen worden. VOGELER und MARIE GRIESBACH – später wird sie sich VOGELERS Stellvertreter WALTER HUNDT und mit ihm der Anthroposophie und dem biologisch-dynamischen Landbau zuwenden – wecken bei ihren Vorträgen Interesse und Begeisterung bei buchstäblich Tausenden von Zuhörern, und Tausende junger Leute kommen dann auch für mehr oder weniger kurze Zeit nach Worpswede und arbeiten eine Zeitlang auf dem Barkenhoff mit. Was da zusammenfließt, sind Siedlungsbewegung, Gartenstadtbewegung, anti-industrialistische Landbegeisterung, utopischer Sozialismus und ein auf dem Mythos der gegenseitigen Hilfe beruhender, anarchistischer „Expressionismus der Liebe“. Und gemeint ist das Ganze als eine Art Prototyp, als räte-republikanische Muster-Kommune, an der sich später einmal ein ganzes System von selbstverwalteten Kommunen orientieren soll. Diese Kommune versorgt sich weitgehend selbst – der liebevoll angelegte Jugendstil-Garten vor dem Haus wird umgebaut und zum Gemüsegarten, es gibt Kompost- und Brunnenanlagen. VOGELER entwirft auch eine Art Logo für den Barkenhoff, das in vielfältiger Form kunsthandwerklich gefertigt wird: als Messing-Plakette, als Holzschnitzerei und natürlich als Druck in allen nur möglichen Formaten. Zu sehen ist eine Hand, die, aus einem Blatt- und Blumen-Arrangement hervorkommend, ein Kind schützend umgibt.

Von 1919 an wird VOGELER durch seine Vorträge und durch eine Fülle von Schriften auch als Experte in Erziehungsfragen, insbesondere in Sachen Arbeitsschule bekannt. 1921 wird der Verein „Arbeitsschule Barkenhoff“ gegründet. VOGELER berichtet in ganz Deutschland von diesem Unternehmen, das freilich in der Worpsweder Realität kaum je richtig funktioniert. Angeregt von seiner neuen Lebensgefährtin, SONJA MARCHLEWSKA, bewegt VOGELER die Internationale Rote Hilfe dazu, Kinder gegen Entgelt auf dem Hof unterzubringen. Mitte 1923 wird der Barkenhoff zum ersten Kinderheim der Roten Hilfe in Deutschland, das sich der Erholung und Gesundung von Proletarier-Kindern verschrieben hat. Schließlich, am 23. Dezember 1924,

überträgt VOGELER den ganzen Hof samt Inventar der Roten Hilfe Deutschland, 1925 löst sich – in VOGELERS Abwesenheit – der Verein Arbeitsschule auf (BRESLER u.a. 1991).

VOGELER reist zusammen mit SONJA – sie ist die Tochter des europaweit wirkenden polnischen Kommunisten JULIAN MARCHLEWSKI – mehrmals in die Sowjetunion, dort wird 1923 auch der gemeinsame Sohn JAN geboren. Nach der Scheidung von MARTHA – der er alle Rechte an seinen Jugendstil-Arbeiten abtritt – heiratet er SONJA, läßt sich mit ihr und JAN in Berlin nieder, arbeitet zugleich politisch-organisatorisch in der Roten Hilfe und in der KPD, der er 1925 beitrifft.<sup>2</sup> Was seine künstlerische Arbeit angeht, so malt er nun „Komplexbilder“ mit explizit politisch-propagandistischem Gehalt, ästhetisch am Kubismus und Expressionismus orientiert – z.B. die „Hamburger Werftarbeiter“ von 1925 (HUND 1992). Immer wieder besucht er die Sowjetunion, arbeitet dort auch, z.B. in einem Komitee für die Standardisierung des Bauwesens. Von Oktober 1931 an bleibt er ganz dort, mit HITLERS Machtantritt wird er quasi automatisch zum Emigranten. Er steht in engen, zum Teil aber auch durch die internen Querelen komplizierten Verbindungen zu den anderen Emigranten: zu WILHELM PIECK und FRIEDRICH WOLF (der als Kind auf dem Barkenhoff war), zu CLARA ZETKIN, ERICH WEINERT und GUSTAV REGLER.

VOGELER reist nun – mit unterschiedlichen Aufträgen – immer wieder durch die UdSSR, er bekommt eine große Ausstellung in Moskau ausgerichtet, arbeitet an Bühnenbildern und Porträts, schreibt Reiseberichte und entwirft historische Puppen für den Schulunterricht. Vor dem Hintergrund des HITLER-STALIN-Paktes hält er sich – wie viele seiner Emigranten-Genossen – mit antifaschistischer Propaganda zurück. Der Akzent seiner propagandistisch intendierten Arbeiten ist nun darauf gerichtet, den Aufbau und die Fortschritte der Sowjetunion zu schildern (HOHMANN 1987). Als er – während eines Erholungsaufenthaltes – die Nachricht vom deutschen Überfall auf die Sowjetunion erhält, eilt er sogleich nach Moskau, will sich freiwillig für die Front melden, wird aber aus Altersgründen – er ist 69 Jahre alt – zurückgewiesen. Statt dessen arbeitet er in der politischen Hauptverwaltung der Roten Armee, verfaßt dort antifaschistische Flugblätter, hält Rundfunkansprachen an die deutschen Soldaten. Im September 1941 wird er – wie fast alle deutschstämmigen Bewohner – aus Moskau nach Kasachstan zwangs-

---

2 ROHDE 1997, S. 89 dort auch Hinweis auf Vermerke im Bremer Staatsarchiv, aus denen sich schließen läßt, daß VOGELER 1919 mit beiden Töchtern in der KPD organisiert war; andere Datierung bei OELKERS 1996, S. 292, der ohne Belege von 1923 spricht; es gibt auch Hinweise auf 1924 (HOHMANN 1987, S. 13) als Beitrittsjahr.

evakuiert. Er lebt, ohne Geld und immer mehr erkrankend, in einer zunehmend unfreundlicher werdenden Umgebung, schreibt noch eine Reihe von Bittbriefen und stirbt schließlich am 14. Juni 1942, im Alter von 69 Jahren.

## 2 Heinrich Vogeler – ein Pädagoge?

Wenn man versucht, bei dem Künstler, Sozialreformer und Utopisten HEINRICH VOGELER ein im engeren Sinne pädagogisches Profil auszumachen, dann muß der Blick vor allem auf die Barkenhoff-Zeit nach dem Ersten Weltkrieg gehen. Zwar lassen sich erzieherische Ambitionen auch schon vorher erkennen, z.B. seiner Frau MARTHA gegenüber. Pädagogisch aktiv und im pädagogischen Diskussionszusammenhang relevant wirkt VOGELER jedoch nur in dieser Zeit zwischen 1918 und 1925 – immerhin wird er zu einem der wichtigsten Protagonisten der deutschen Arbeitsschul-Bewegung, immerhin liest OELKERS (1996, S. 293) noch 70 Jahre später VOGELERS einschlägige Schriften wie „eine einzige Pädagogik der Lebensreformbewegung“. Schaut man sich jedoch – wie dies ILSE ROHDE auf beeindruckende Weise getan hat – die Realisierungsformen im einzelnen an, dann wird jenseits aller Mythenbildung (z.B. SCHÜTZE 1979) schnell deutlich, daß man bei dem Pädagogen VOGELER genau zwischen Anspruch, Konzeptionen und Realisierungen zu unterscheiden hat: VOGELER ist – um es gleich vorwegzunehmen – eher ein Propagandist als ein Praktiker der Arbeitsschule.

Pädagogische Ambitionen entwickelt VOGELER von seiner sozialrevolutionären Wende im Jahre 1918 an. Er korrespondiert mit GUSTAV WYNEKEN, steht in Kontakt mit dem Hamburger „Wendekreis“ der Reformpädagogen um MAX TEPP und FRITZ JÖDE und wird 1920 – als „Einzelperson“ – zur Reichsschulkonferenz nach Berlin eingeladen. Dort nimmt er an den Verhandlungen des fünften Ausschusses „Arbeitsunterricht“ teil – eines Ausschusses, dem auch GAUDIG, GEHEEB, GURLITT und NATORP angehören. VOGELER referiert über sein Konzept einer Neuen Erziehung: ein Gemisch aus „Existenzialismus der Liebe“, aus reformpädagogischen Slogans und aus Elementen der Arbeitsschul-Konzeption. Außerdem vertritt er in der Diskussion den Gedanken der Schulfarm „und verliert Grundsätze, die für die Einrichtung solcher Farmen maßgebend sein sollen: Die Arbeitsschule ist der Neubau einer Arbeits- und Produktionsgemeinschaft von Lehrenden und Lernenden, die die Aufgabe haben, alle körperlichen und geistigen Kräfte (alles Wissen) dem wirtschaftlichen und kulturellen Aufbau der eigenen



Lebensgemeinschaft und damit der Arbeitsgemeinschaft des Volkes zugute kommen zu lassen. Alle Erkenntnisse und Erlebnisse müssen sich in der Tat, im Werk offenbaren, so werden Lehrer und Lernende Aufbauer (Schöpfer) eines neuen sozialen Verhältnisses der Menschen untereinander.“ (REICHSMINISTERIUM DES INNEREN 1921, S. 736; vgl. auch S. 45)

Nach der Konferenz publiziert er das Grundmanifest einer „Arbeitsschule als Aufbauzelle der klassenlosen menschlichen Gesellschaft“, gewidmet den Bürgern, „die ihre letzte gestaltende Kraft nicht an den Selbstmord hingeben wollen.“ (VOGELER 1921a, S. 1) Diese Arbeitsschule propagiert er in einer Fülle von Vorträgen und Schriften, ihr Hauptzweck ist die „Selbsterziehung zu gegenseitiger Hilfeleistung“: „Das Grundlegende Gesetz der Schule ist die Selbsterziehung zu gegenseitiger Hilfeleistung in allen Dingen, es schließt ein, daß der schwächere Genosse von dir nicht durch Kritik verneint, sondern durch deine Tat gestützt wird. Nirgends gilt das Wort, sondern überall nur die Tat, das befreiende Beispiel.“ So formuliert es „Der Arbeiterrat der Arbeitsschule Barkenhoff“ in der „Betriebsordnung der Arbeitsschule Barkenhoff“ von 1921.<sup>3</sup> VOGELER behandelt diese – seine – Arbeitsschule, die eine „Mutterschule“ für weitere Gründungen werden soll, in einer Fülle von Vorträgen und Aufsätzen, er wird, vor allem in den Jahren um 1920 herum, zu einer Art Experte für kunstpädagogisch akzentuierte Arbeitsschulen (ROHDE 1997, S. 43–53).

So groß und eindeutig freilich VOGELERs Prominenz in der pädagogisch-revolutionär diskutierenden Subkultur der frühen 1920er Jahre auch sein mag: das Bild wird widersprüchlicher, wenn man diese Prominenz mit der Realität des pädagogischen Alltags auf dem Barkenhoff in Verbindung bringt. Kinder gibt es in der Kommune von Anfang an. Es sind die Kinder der Mitglieder selbst und immer wieder auch irgendwelche Gast- und Flüchtlingskinder. Betreut werden sie zunächst von MARTHA VOGELER. Als die 1920 den Barkenhoff verläßt, wird die ganze Kommune mehr und mehr pädagogisch. Man liest PESTALOZZI, alle Erwachsenen werden als „Lehrarbeiter“ definiert, und die Kinder bekommen eigene Bereiche im Garten und in den Werkstätten zugewiesen. Weiterhin sind sie aber auch in die alltäglichen Arbeiten des Hofes integriert – eine Art Projekt-Unterricht.

„So geben die verschiedenen täglichen Arbeiten des Gemeinschaftslebens die Lehrmittel für den mannigfaltigen Schulplan des Tages. Es kann die Ankunft des Saatpaketes durch die Post dem Tag den Charakter des Rechentages, der Ordnung und Verteilung der Saat auf Fensterbeete und freie Aussaat geben. Es wird die Briefschreibepflicht an

---

3 Abdruck (Faksimile) in ROHDE 1997, S. 277.

eine ferne Gönnerin einen anderen Tag zum Schreibetag machen und alles Lernen aus den Bedürfnissen für die Gemeinschaft wachsen ... Alle diese Lehraufgaben werden dem Gemeinschaftsleben entwachsen, sie werden in inniger Verbindung mit der notwendigen Arbeit stehen, so daß die Kinder überall helfend und gestaltend eingreifen; die Verantwortung für das wirtschaftliche Leben der Gemeinschaft ist der Ausgangspunkt der Erziehung. Auch die Arbeit der Kinder muß, geboren aus der Not, aus den Bedürfnissen Aller, als freie Gabe an die Gemeinschaft zurückfallen, so daß sich das Kind immer in seiner schöpferischen Kraft fühlt, so daß kein Raum in seiner Seele ist für irgend ein Besitzgefühl am Werk. Nur so können die Menschen wachsen, die sich die geistige Basis erringen, auf der unser Wirtschaftsleben, unser Rechtsleben und unser geistiges Leben zu einer Einheit zusammenwachsen.“ (VOGELER 1921a, S. 10 f.)

Die alltägliche Integration der Kinder geschieht also recht selbstverständlich. Bei dem Versuch jedoch, das Konzept der VOGELERSchen Arbeitsschule auf dem Barkenhoff organisatorisch zu verwirklichen, klappt eine große Lücke zwischen Programmatik und Realisierung. Zwar werden vereinzelt „Lehrerinnen“ und „Lehrer“ für den Barkenhoff gewonnen, doch gehen die auch schnell wieder weg und erweisen sich zudem als nur bedingt geeignet. Ihre Arbeit steht von vornherein unter den jugendbewegten Standard-Vorbehalten gegen pädagogische Professionalität und wird immer wieder den quasi naturwüchsigen erzieherischen Potenzen von Landarbeitern und Handwerkern entgegengestellt. Besonders der „Alte August“, ein pensionierter Zimmermann, hat es den Kommunarden angetan: Er betreibt das Sägewerk des Barkenhoff und wird als eine Art rousseauistisches Naturtalent bewundert – auch in Sachen Kindererziehung (VOGELER 1989, S. 288 f.; ROHDE 1997, S. 52). Ein Tischler wird zum Bauhaus nach Weimar geschickt, damit er da durch ein Studium pädagogische Kompetenzen erwerben kann, er kommt aber nicht mehr nach Worpsswede zurück (ROHDE 1997, S. 53). „Gemessen am Konzept anderer Theoretiker der Arbeitsschule zeigt Vogelers Modell eher unsystematische und dem Einzelbeispiel verhaftete Züge“ (STENZIG 1989, S. 141).

Es handelt sich bei der „Arbeitsschule Barkenhoff“ also um eine überwiegend konzeptionelle Veranstaltung, die einerseits durch erheblichen ideologischen Aufwand legitimiert und propagiert wird, die andererseits zumindest bis 1921 behördlich geduldet wird, die aber in der Realität nur eine geringe Zahl von Kindern – zwischen drei und zehn – erfaßt und die auch eher propagandistische als pädagogische Realität erlangt. „Der Barkenhoff bildet das einzige überhaupt über längere Zeit verwirklichte linksradikale Schulmodell im norddeutschen Raum und kann trotz seiner Beschränktheit einen Einblick geben in das von der KPD und weiter links stehenden Gruppen angestrebte Ziel“. Diese Einschätzung SCHÜTZES (1979, S. 150) erscheint vor dem Hin-

tergrund der genaueren Untersuchungen ILSE ROHDES als nicht mehr haltbar. SCHÜTZE argumentiert wohl auf der Grundlage eher eingeschränkter Informationen und geprägt von den Mystifikationsbedürfnissen der späten 1970er Jahre.

Auch die Gründung des Vereins „Arbeitsschule Barkenhoff“ im September 1921 ist von den Widersprüchen zwischen Konzeption und Realisierung geprägt. Der Verein beruft sich in seinen Statuten ausdrücklich auf den „Arbeitsschulgedanken im Sinne Heinrich Vogelers“ und auf dessen Schrift zur „Arbeitsschule“<sup>4</sup>, und er will vor allem erreichen, daß die Barkenhoff-Arbeitsschule als Versuchsschule staatlich anerkannt wird: Damit wäre dann finanzielle Unterstützung durch das preußische Kultusministerium verbunden. Der zuständige Landrat BECKER, ein Bruder des gerade zum ersten Mal amtierenden preußischen Kultusministers BECKER, besucht denn auch den Barkenhoff, führt Gespräche mit den „Lehrarbeitern“ – und gibt ein eindeutig negatives Urteil nach Berlin weiter. Von dort kommt am 25. Oktober die Antwort: Der Barkenhoff „ist weder eine Erziehungsanstalt noch eine Schule im Rechtssinne.“ Deshalb „kann eine staatliche Anerkennung der Siedlung als ‚Versuchsschule‘ schon aus dem Fehlen einer ‚Schule‘ im Rechtssinne gar nicht in Frage kommen.“ Und auch Ackergeräte – ein zentraler Wunsch der Barkenhoff-Pädagogen – kann das preußische Kultusministerium nicht zur Verfügung stellen (ROHDE 1997, S. 55).

Damit ist das Schul-Unternehmen Barkenhoff mehr oder weniger illegal, auch wenn es keine Eingriffe der Verwaltungsorgane gibt. VOGELER verschickt noch Aufrufe zur Hilfe in kommunistischen und anarchistischen Zeitschriften und in Publikationen der Jugendbewegung, bietet sich überall als Referent für Vorträge zum Erziehungswesen an, doch das Projekt „Arbeitsschule“ ist auch damit nicht mehr zu retten. 1922 gibt es nur noch drei Kinder auf dem Hof, mit der Zeit ist nicht mehr von Arbeitsschule, sondern nur noch von „Herberge“ die Rede, die sich als „vorübergehende Lebensgemeinschaft“ versteht (ebd., S. 57).

Damit ist das Unternehmen „Arbeitsschule Barkenhoff“ beendet: Es ist von Anfang an ein eher konzeptionelles als praktisch realisiertes Projekt, das freilich in engem Verbund mit einer ganzen Reihe von zeitgenössischen Alternativ-Projekten steht. Es gibt Kontakte und punktuelle Kooperationen mit anderen Siedlungshöfen, mit der Gymnastikschule Loheland (Fulda), mit proletarischen Arbeiter-Heimvolkshochschulen und mit Siedlungsschulen in ganz Deutschland. Besonders eng ist der Austausch mit der naturphiloso-

---

4 Abdruck (Faksimile) in ROHDE 1997, S. 284.

phisch orientierten Landkommune LEBERECHT MIGGES (Sonnenhof) und einigen eher völkisch orientierten Siedlungen in Harburg, Berlin und Stettin. Was VOGELERS pädagogische Konzeptionen angeht, so setzen sie sich aus Elementen aller nur möglichen zeitgenössischen Lebensreform-Bestrebungen zusammen, von besonderem Einfluß sind aber sicherlich die Hamburger Wendeschule und FRITZ JÖDE. Der ist in VOGELERS „Entwurf“ für die Arbeitsschule als „Elementarlehrer“ vorgesehen – auch hier bleibt es freilich bei der programmatischen Absicht.<sup>5</sup>

„Die Arbeitsschule Barkenhoff kam also eigentlich nicht einmal in eine Aufbauphase hinein.“ (Ebd., S. 65) Zwar wurden die – wenigen – Kinder auf dem Hof in den Aufbau der alternativen Wirtschaftsordnung einbezogen und auch regelmäßig an den landwirtschaftlichen Arbeiten beteiligt, aber zum richtigen Aufbau einer durchkonzipierten Schule ist es nie gekommen. Statt dessen drängt sich bei genauerer Untersuchung der Quellen der Eindruck auf, „daß der Titel ‚Arbeitsschule‘ der Kommune insgesamt als Rettungsanker dienen sollte. Hierdurch wären dem Hof Fördermittel zugekommen: durch externe Zöglinge, deren Eltern den Hof hätten unterstützen müssen, oder in Form staatlicher Unterstützung als Versuchsschule. Die Arbeitsschule gab dem Barkenhoff-Projekt nicht nur einen gesellschaftsrelevanten Rahmen (Ziel: Erziehung des ‚neuen Menschen‘), der eben über die kleine Gemeinde hinausging, sondern verhalf ihr auch zu einem erheblich öffentlichkeitswirksameren Titel.“ (Ebd., S. 66) Anders formuliert: Was die Barkenhoff-Kommunarden wollen, ist eine pädagogisch subventionierte Lebensreform.

Allerdings bleibt die Frage nach VOGELERS genuin pädagogischem Engagement davon unberührt: Es gibt dieses Interesse, das auf seinen utopischen Sozialismus zurückgeht, und sich vor allem im Rahmen seiner Siedlungs-Utopien konkretisiert. Dieses Interesse bleibt freilich unsystematisch und widersprüchlich, es ordnet sich ein in die komplexe und von Widersprüchen geprägte Geschichte seines sozialen Engagements und seiner sozialistischen Orientierung. „Charakteristisch ist eine Mischung aus Populismus, nüchternen Bestandsaufnahmen und – insbesondere wenn es um die Ansprüche an den ‚neuen Menschen‘, um die ‚neue Ethik‘ geht – pathetischen, religiös gefärbten Darstellungen des Kommunismus bzw. der Kommunisten“ (ebd., S. 128). Politisch eher anarcho-syndikalistisch als dogmatisch-kommunistisch orientiert, sind seine Vorstellungen von einer „Neuen Schule“ und von der „Taterziehung“ vor allem von der sozialistischen Arbeitsschule BLONSKIJS geprägt. Den sieht er als eine Art Geistesverwandten, dessen Ent-

---

5 Alle Belege in ROHDE 1997, S. 58–64; Faksimile des „Entwurfs“ in ebd., S. 280.



würfe von den eigenen Erfahrungen auf dem Barkenhoff bestätigt werden (VOGELER 1922, S. 174).

Eingebettet sind diese erzieherischen Konzeptionen in eine sozialutopische Gesamt-Imagination, die sich auf Vorstellungen von einer „Neuen Gesellschaft“ und einem „Neuen Leben“ begründet, die auf den Aufbau modellhaft-vorbildlicher „Inseln“ setzt und dabei rückwärtige Verbindungen zu kosmologisch formulierten, historisch-materialistisch legitimierten „Ewigen Naturgesetzen“ beibehält. In bezug auf die Wirtschaftsformen strebt VOGELER eine weitgehend landwirtschaftlich orientierte Gemeinwirtschaft an, die besonders über ein lebensreformerisch verstandenes Kunsthandwerk auch die Verbindung zu neuen Techniken und Technologien herstellen will, hier im Gegensatz zu dem ansonsten durchgängig als Vorbild wirkenden, streng anti-industrialistischen MORRIS (PEVSNER 1940, S. 261). Es ist eine sich über Arbeit, und zwar über gemeinsame Arbeit definierende Gemeinschaft, gekennzeichnet von gegenseitiger Hilfe, die VOGELER im Blick hat, wenn er von der Neuen Gesellschaft und dem Neuen Leben spricht – und in diesen Zusammenhang gehört auch alles, was er über Erziehung zu sagen hat.

Erziehung und alle pädagogische Reflexion und alles pädagogische Interesse bleiben somit bei VOGELER eingebunden in eine durchaus zeitgemäße Intention zur Welterneuerung: das zeigt sich auch in der dogmatischeuphorischen Bewertung der Sowjektpädagogik. In seinem Reisebericht, der 1925 unter dem Titel „Reise durch Rußland, Die Geburt des Neuen Menschen“ in Dresden erscheint, widmet er sich ausführlich dem Erziehungsproblem als „dem wichtigsten kommunistischen Problem ..., das die kommunistische Gesellschaft grundlegend von der kapitalistischen unterscheidet.“ (VOGELER 1925, S. 56) Das gesamte gesellschaftliche Leben der Menschen ist, so VOGELER, an der kommunistischen Zelle im Betrieb orientiert. Das „gilt auch für die Arbeitsschule der Kinder. Es wird jeder zum Forscher, zum Sucher und zum Gestalter. Das schöpferische Lebensprinzip, über das in Deutschland so unendlich viel intellektuell konstruiert, diskutiert und philosophiert wird, wächst im russischen Aufklärungs- und Erziehungswesen, wie ein natürliches organisches Gebilde auf der völlig veränderten Wirtschaftsordnung. – Warum? – Das Naturgesetz der Gesellschaftsbildung, die Wechselwirkung der materiellen Kräfte auf die menschliche Gesellschaft, die Auswirkung ihrer politischen und wirtschaftlichen Richtung, dies sind die Grundlagen für die Erkenntnis jedes Lernenden. Er weiß an Hand der marxistischen Analyse die Ereignisse des täglichen Lebens auf ihren ursächlichen Zusammenhang zu prüfen, er gibt ihnen neue Richtung in bezug auf die

gestaltende Kraft für die kommunistische Gesellschaft. Überall erkennt man das allumfassende, ungeheure Werk der kommunistischen Partei und das Wirken von Millionen Sympathisierender.“ (Ebd., S. 57)

### 3 Kontinuitäten und Brüche

In der biographischen und kunsthistorischen Literatur gehört die Rede von den „Brüchen“ im Leben HEINRICH VOGELERS zur Topik der Analyse. Da werden dann Worpswede und Moskau gegeneinander gesetzt oder romantische Träumereien mit vermeintlicher revolutionärer Entschiedenheit konfrontiert (z.B. PETZET 1972; ERLAY 1972; DERS. 1977). Tatsächlich sind die künstlerische Entwicklung und der persönliche Werdegang VOGELERS ja auch von radikalen Wendungen gekennzeichnet. Andererseits jedoch bemerkt man bereits bei einem ersten groben Blick auf diese Biographie, wie bewußt und wie selbstverständlich VOGELER über alle Abbrüche hinweg Beziehungen und Kontakte zu anderen Menschen, aber auch wichtige Interessen und Ambitionen beibehält. Deshalb soll hier die Aufmerksamkeit eher auf Kontinuitäten gerichtet sein: auf die Frage insbesondere, welche Bindeglieder sich wohl zwischen VOGELERS Jugendstil und seinem Kommunismus, zwischen seiner Selbstästhetisierung als schönheitssuchender Dandy, seinem ausgreifenden Utopismus und seiner Parteitreue ausmachen lassen.

Am untauglichsten für die Suche nach solchen Kontinuitäten erweisen sich dabei die autobiographischen Bemühungen VOGELERS selbst. Zwar arbeitet er zwischen 1939 und 1942 an seinen Erinnerungen (VOGELER 1989), doch ist dieser Text aus einem durchweg erkennbaren Legitimationsbedürfnis heraus konzipiert. Angelegt als zugleich der Lebensnot und ideologischen Heimatbedürfnissen geschuldeter Versuch, seinem zwischen bürgerlicher Herkunft, avantgardistischer Bohème und sozialistischer Utopie pendelnden Leben doch noch irgendwie die Entwicklungslogik einer proletarischen Biographie zu verleihen, schildert VOGELERS „Werden“ alle vorrevolutionären Etappen dieses Lebens entweder als Verirrungen und Verfehlungen oder aber als – wenn auch unzureichende – Vorformen der einzig richtigen, in der Partei und in den Arbeitermassen aufgehobenen Existenz.<sup>6</sup>

---

6 VOGELER über den autobiographisch gemeinten „Johannes“: „Alle Erkenntnisse aus diesen Kämpfen hatten Marx und Engels benützt für das Gestalten einer Wissenschaft, die die Entwicklung der menschlichen Gesellschaft gesetzmäßig analysierte und der Klasse der Zukunft, dem Proletariat, die Waffen schmiedete, unter der Führung von Le-

VOGELERS Schilderungen des eigenen Lebens sind aufschlußreich und historisch interessant, als Dokumente der Selbst-Auseinandersetzung jedoch zeugen sie eher von Verzweiflung als von Selbstbewußtsein: auf weite Strecken gehört der Text mit seinem Geständnis-Charakter in die Gattungstradition renegatärer Apologien (RIEGEL 1987).

In der Konsequenz dieser Textabsicht liegt der Akzent der Darstellung denn auch durchgängig auf den Brüchen und Veränderungen, nicht auf den Kontinuitäten. Insbesondere die eigene Jugendstil-Vergangenheit präsentiert VOGELER mit eindeutig negativer Wertung, als *bourgoise Aberration*, von der ihn letztlich die Partei und der Kontakt zum Proletariat geheilt haben.

„Meine graphischen Arbeiten dieser Zeit drücken wohl diese Horizontlosigkeit aus. Unbewußt entstand eine rein formale, wirklichkeitsfremde Phantasiekunst ohne Inhalt. Sie war eine romantische Flucht aus der Wirklichkeit. ... märchenhafte Vögel, wie blätter- und blumengeboren, mit wallendem Gefieder, das wieder in wogende Zweige, in Früchte und Blumen überging, Blütenkelche, die Blütenkelche aus sich herausstießen, ein Formenreichtum, der geradezu nach Farben schrie, nach giftigen, süßen, einschmeichelnden und aufreizenden Farben. Nirgends war ein Horizont, nirgends ein Durchblick, nirgends eine Perspektive. Ein schöner Vorhang, der die Wirklichkeit verbarg.“ (VOGELER 1989, S. 49)

Aus den eigenen Darstellungen VOGELERS ist also in Hinblick auf Kontinuitäten wenig zu gewinnen, genauso wenig wie aus den Erinnerungen seiner Lebensgefährtin SONJA. Als Kommunistin von Hause aus kann sie den Lebensweg VOGELERS gar nicht anders als eine lange Folge von Irrtümern interpretieren. Für sie ist VOGELER lange Zeit schlicht „weit davon entfernt ..., Wege und Ziele der Kommunisten zu begreifen.“ Sie macht es sich zum Ziel, VOGELER „aus den Maschen der Worpsweder Illusionen zu lösen“ (MARCHLEWSKA 1968, S. 62 bzw. S. 133).<sup>7</sup> Konsequenterweise gehört denn auch für SONJA MARCHLEWSKA der Bruch mit allem Vor-Kommunistischen zu den Grundfiguren ihrer anekdotischen und biographischen Interpretationsmuster.

Mehr Erfolg auf der Suche nach Kontinuitäten verspricht dagegen ein genauerer Blick auf die künstlerische Entwicklung VOGELERS, und dazu seien

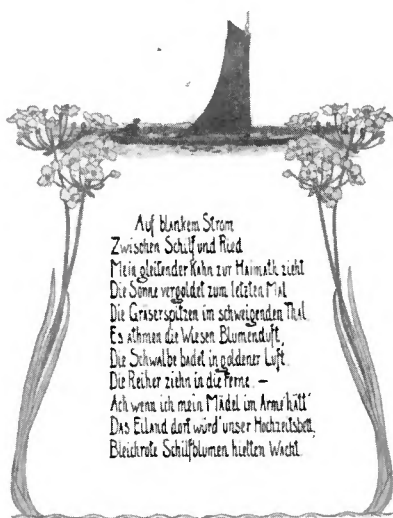
---

nin das verfaulte alte System zu vernichten und weiter unter Stalins Leitung den Aufbau der sozialistischen Wirtschaft und Kultur zu beginnen und zu vollführen. Dankbar hingegrissen stand Johannes in dieser Bewegung und erkannte überall die Keime des Werdens. Auch seine Kunst bekam eine ganz neue Perspektive“ (VOGELER 1989, S. 323).

- 7 Für den Hinweis auf die Erinnerungen der MARCHLEWSKA danke ich CHRISTINE LOST herzlich; von MARIA JÖRGENS bekam ich eine Fülle von Hinweisen und Anregungen zum Verständnis der Arbeiten HEINRICH VOGELERS. Auch ihr danke ich herzlich.

im folgenden besonders die Jahre zwischen 1900 und 1927 – die Jahre der dramatischen Wandlungen also – in den Blick genommen, nicht Selbststilisierungen, sondern die Praxis eines Künstlers als Prüfstein.

Ein erstes Beispiel: Im Jahre 1899, also noch vor der Arbeit an der „Insel“-Ausgabe, erscheint ein kleiner, aufwendig und liebevoll gestalteter Band mit Gedichten und Zeichnungen von HEINRICH VOGELER. Das Buch heißt „Dir“ (VOGELER 1899) und enthält eine Sammlung von „Grüßen“ an seine „Herzenskönigin“, sein geliebtes „Mägdelein“ Martha: „... diese kleine Dichtung ist nichts anderes als ein Stück Minnesang.“ (PETZET 1997, S. 71) Texte, Schriftbild, Zeichnungen und Seitenschmuck bilden hier eine gestalterische Einheit, die Gedichte folgen sprachlich dem bewußt einfach und naiv gehaltenen Duktus der zu dieser Zeit in Worpswede beliebten und viel gelesenen Minnelyrik WALTHERS VON DER VOGELWEIDE, und besonders an den Zeichnungen lassen sich wichtige Merkmale des VOGELERSchen Jugendstils deutlich ablesen.



Auf blankem Strom  
Zwischen Schiff und Ried  
Mein gleitender Kahn zur Heimat sieht  
Die Sonne verguldet zum letzten Mal  
Die Gräser spitzen im schweigenden Thal  
Es atmen die Wiesen Blumenduft  
Die Schwärze badet in goldener Luft  
Die Reicher ziehen in die Ferne –  
Ach wenn ich mein Mädel im Arme hält  
Das Eiland dort wird' unser Hochzeitsbett  
Bleichrote Schiffblumen hielten Wacht.

Abb. 3  
(VOGELER 1899, S. 21)



In weissen Aermchen sitzen lag  
Ein graugrauer Stein  
Mir sassen manchmal wir bei Tag  
Die Hände ein in ein.  
Und vor uns lag  
In brauner stiller Haide  
Ein blauer See  
Und wie in heller Freude  
Spielten mit ihm  
Die Wolken aus luftiger Höl.

Abb. 4  
(VOGELER 1899, S. 33)



Erkennbar in den zeitlichen und auch künstlerischen Zusammenhang der Bremer und Münchner Jugendstil-Arbeiten gehörend, spiegeln auch die Zeichnungen aus „Dir“ (Abb. 3 u. 4) einen betont unschuldig-naiven Gestus wieder, der in der Tat irgendwie „romantisch“ wirkt und sich nicht zuletzt in der Gestaltung der Ornamentik niederschlägt. Diese Ornamentik wiederum führt – weit über den kunsthistorischen Fragehorizont hinaus – zu ideengeschichtlichen und mentalitären Zusammenhängen, die VOGELERS enge Verbindung mit genau identifizierbaren argumentativen Milieus des ausgehenden 19. Jahrhunderts sichtbar werden lassen.

Fragt man sich also, woher die Blumen und Ranken bei VOGELER kommen, dann lassen sich drei gesonderte Traditionsstränge voneinander unterscheiden, die hier eingeflossen sind. Zum einen gibt es da einen deutlich erkennbaren Rückgriff auf die Bild- und Ornamenttradition der deutschen Romantik, insbesondere auf PHILIPP OTTO RUNGE. Die Verselbständigung und Wucherung des Ornaments im tradierten Historismus des Biedermeier rückwärts überspringend, markiert bereits dieser Rückbezug auf eine künstlerische Vorgeschichte ein Stück des demonstrativ anti-historistischen Gestus im Jugendstil. Jung, wie er sein will, bezieht sich dieser Stil auf die letzte vorangehende „Jugendbewegung“ in Deutschland, die Romantik (THÜMMLER 2000). Damit werden auch die spezifisch naturphilosophischen Theoreme, die vor allem auf JAKOB BÖHME bezogenen naturmystischen Imaginationen und das generelle Interesse an der Spiegelung natürlicher Prinzipien in jedem einzelnen Phänomen der Natur übernommen. Jede Pflanze ist signifikant für die ganze Natur, zwischen dem Mikrokosmos des ornamentalen Details und dem Makrokosmos des Universums herrscht ein repräsentatives Verhältnis (THÜMMLER 1988, S. 33–39).

Neben diesen knapp einhundert Jahre älteren romantischen Entwürfen greifen VOGELERS Blumen und Ranken auch auf eine zweite, jüngere Gruppe von Vorbildern zurück: Auf die englische Arts-and-Crafts-Bewegung. Spätestens seit OWEN JONES' „The Grammar of Ornament“ von 1856 (JONES 1856) – eine Art transhistorischer Universalgeschichte, wenn nicht: Anthropologie des Ornamentes – spielt die Auseinandersetzung mit ornamentalen Grundmustern, die sich aus purifizierten Naturformen ableiten, bei den Präraffaeliten und den Kunsthandwerks-Bewegten um RUSKIN und MORRIS eine entscheidende Rolle (KIRSCH 1983, S. 89–126). MORRIS wiederum bildet um 1900 für VOGELER wie für die anderen Jugendstil-Bewegten bis hin zum Deutschen Werkbund eine entscheidende, wenn nicht die wichtigste Bezugsfigur (CAMPBELL 1981, S. 36 f.). Von ihm übernehmen sie – wenn auch in gemilderter Form – den grundsätzlichen Anti-Industrialismus, von

den Engländern stammen die Idee und das Konzept der Werkstatt (PEVSNER 1940, S. 261; BILSTEIN 1997, S. 45–52), und MORRIS bietet schließlich auch das Vorbild für einen utopischen Sozialismus, der VOGELER zu KROPOTKIN und PROUDHON weiterführt. Immerhin reiste auch MORRIS schon als sozialistischer Wanderprediger – er spricht selbst von „Predigtfahrten“ – in Sachen ästhetisch unterfütterter Lebenserneuerung durch England, genauso wie es später VOGELER in Norddeutschland in Sachen Arbeitsschule tut (KIRSCH 1983, S. 255).

Auch hier, bei den Protagonisten der englischen Kunstgewerbe-Renaissance, wirken im übrigen deutsch-romantische Einflüsse: Es sind die deutsch-römischen Nazarener, die – mit etwa 40jähriger Verspätung – das Selbstverständnis der Engländer beeinflussen und sowohl mit ihrer nationalpolitisch-religiösen als auch mit ihrer bruderschaftlich-kommunitären Orientierung und mit ihrem Modell einer ästhetisch historisierenden Malerei vorbildhaft wirken. Die Nazarener sind in England umstritten, sie werden verehrt und gehaßt, wirken aber als künstlerische Vorbilder und Muster für neue Formen der Gesellung und versorgen die Präraffaeliten auch mit den märchenhaften Themen und Motiven eines poetisch verklärten Mittelalters (METKEN 1974, S. 9–14; LOTTES 1984, S. 48–75). Wenn VOGELER also Märchen- und Ritterfiguren malt, sich als Minnelyriker versucht, dann bewegt er sich in einer Tradition, die über Morris zu den Deutschrömern des beginnenden 19. Jahrhunderts zurückführt.

Beide Traditionen, sowohl die deutsch-romantische wie die englische Arts-and-Crafts-Tradition, münden auch in die Vorlagen-Werke und Musterbücher ein, die den Jugendstil-Künstlern und natürlich auch VOGELER bekannt sind und denen gegenüber die sich wiederum variierend und individualisierend verhalten (THÜMMLER 1988, bes. S. 90–149).

Über diese deutschen und englischen Traditionen hinaus jedoch findet sich in der spezifischen Formensprache des Jugendstil noch ein drittes, entscheidend wichtiges Element, das am folgenden Beispiel verdeutlicht sei.



Abb. 5: Heinrich Vogeler: Melusine, um 1900. Leinwand-Triptychon im Originalrahmen.  
169 x 124 cm bzw. 169 x 78 cm (Seitenteile) Barkenhoff-Stiftung,  
Barkenhoff Worpswede

Das Melusinen-Triptychon entsteht um 1910, und es ist das wohl wichtigste Werk aus einer ganzen Reihe von Arbeiten VOGELERS zum Melusinen-Motiv. Immer geht es dabei um weibliche Wasserwesen, die einer zugleich zauberhaften und deutlich konturierten Natur entstammen und der Welt der – männlichen – Menschen mehr oder weniger fremd gegenüberstehen (VOGEL 1989, bes. S. 187 ff.). Von Interesse sind diese Bilder im vorliegenden Zusammenhang, wenn man ihre bild- und motivgeschichtlichen Herkunft genauer in den Blick nimmt. Woher also kommt die Stimmung, woher kommt das organisch-zauberhafte Gesamt-Arrangement von Vogel, Pflanzen, Tieren, und – vor allem – Wasserwesen?

Was hier im Zusammenspiel all dieser Elemente entsteht, das ist ein Natur-Eindruck, der – völlig konventionell im Jugendstil – über ERNST HAECKEL direkt auf DARWIN und auf vor-darwinistische Evolutionstheorien zurückführt. Schon 1879 ist HAECKELS Medusen-Werk erschienen: Eine Arbeit über Meeresquallen, die vor allem wegen der von HAECKEL selbst gezeichneten prächtigen Abbildungen – die Lithographien stammen von ADOLF GILTSCH – schnell Furore macht (HAECKEL 1879). „Haeckels Fähigkeit, schwierige wissenschaftliche Erkenntnisse allgemeinverständlich literarisch und bildhaft darzustellen, drang tief in die künstlerische Gestaltung ein“ (MANN 1990, S. 4), und so verbreitet sich das Werk schnell auch in den Krei-

sen der ästhetischen Avantgarde. Die Meduse entwickelt sich zu einem Erkennungszeichen des volkstümlichen Darwinismus, Quallen werden populär: besonders im Jugendstil: „... die Vorliebe der Jugendstilkünstler für die geschwungene, kurvice Linie gab der Qualle – im Gefolge Haeckels – einen neuen ästhetischen Wert. Wilhelm Bölsche nannte sie ‚ein Märchen des Ozeans‘ und die Staatsqualle ‚eins der höchsten Wunder, das überhaupt mit zoologischer Phantasie noch denkbar ist‘.“ (MANN 1990, S. 8) Es gibt Trinkgläser und Glasgefäße, Möbel-Entwürfe und Wand-Dekorationen mit Quallen-Motiven, und es gibt die Lampen: „Der Glockenform ihres Schirmes wegen waren Medusen für die neuen elektrischen Beleuchtungskörper ideal.“ (MANN 1990, S. 8) Und so finden sich denn Hängeluster und Stehlampen in Medusenform, am prominentesten sicherlich die Glockenlampe von LUIS COMFORT TIFFANY, die direkt von einer der HAECKELschen Quallen abgeleitet ist (WICHMANN 1984). HAECKEL wiederum – seine „Villa Medusa“ in Jena wird ab 1883 zu einer Pilgerstätte der „Entwicklungslehre“ und der Monisten – greift mit seiner Meeres-Ästhetik frühere, vor-darwinistische Imaginationen von der Entwicklung aus dem Wasser auf. Vor allem JULES MICHELETs „La Mer“ von 1861, in dem Weiblichkeits- und Flüssigkeitsmythologie mit lamarckistischem Evolutionismus verbunden werden (BATAILLE 1987), wirkt europaweit initiiierend für eine langanhaltende Welle von Meeres- und Wasser-Mystik und für alle nur möglichen Formen maritimer Poesie (MANN 1990, S. 8). Die Beliebtheit des alten Melusinen-Motivs gerade gegen Ende des 19. Jahrhunderts hat hier ihre mentalitätsgeschichtlichen Hintergründe (VOGEL 1989; MERTENS 1992). All diese Tendenzen münden in die Ornamentik und in die spezifischen Naturkonzeptionen des Jugendstil ein. Er ist von Anfang an durch einen romantisch fundierten, teils prä-darwinistischen, teils populärdarwinistischen Evolutionismus geprägt und trägt zur Verbreitung eines anti-historistischen, auf die Natur als vorge-schichtlicher Grundlage bezogenen „Entwicklungsglaubens“ entscheidend bei.

1904 erscheint dann HAECKELs „Kunstformen der Natur“ (HAECKEL 1904; Abb. 6)). Das Buch präsentiert eine Sammlung von Stichen, die Pflanzen und – vor allem – Wassertiere in ihrer künstlerischen Schönheit zeigen. Es wird gerade bei den Künstlern mit Begeisterung aufgenommen und dient sowohl zur motivischen Anregung wie zur weltanschaulichen Unterfütterung, denn dort findet sich das entscheidende Argument immer wieder neu formuliert und demonstriert: „Wahre“ Kunst findet sich in der Natur, die Natur ist die eigentliche Künstlerin (DAUM 1998, S. 316–323).





Abb. 6 (HAECKEL 1904, Tafel 72)

HAECKEL postuliert eine nun naturwissenschaftlich legitimierte Engführung von Natur und Kunst, die – als naturalistisch armierte Eschatologie – nach 1900 auch in Worpsswede wirksam wird. Auch dort ist das Lebens-, Diskussions- und Arbeitsklima in diesen Jahren von einem poetischen Darwinismus à la HAECKEL und à la BOELSCHKE geprägt (BILSTEIN 2000), der sich nicht zuletzt in den Arbeiten VOGELERS niederschlägt. Mit seinem Jugendstil übernimmt er zugleich evolutionistische, latent nietzscheanische und monistische Importe – auch wenn ihm das später widerlich vorkommt (VOGELER 1921b, S. 79 f.; ASCHHEIM 1996, S. 48 f.). In der „Besessenheit von der Idee des Organischen“ zeigen sich „die dichten Beziehungen an, welche zwischen Kunst, Kunsthandwerk und Architektur der Epoche auf der einen und der mächtig und modisch ausgreifenden Wissenschaft der Biologie – der Haeckel, auch Boelsche und Driesch – auf der anderen Seite spielen“ (STERNBERGER 1977, S. 67).

Beim Blick auf die Motivik und auf das Stimmungsarrangement des Meuslinen-Triptychons erschließen sich so ideengeschichtliche Konnotationen, die der ehemals aufmüpfige Landschaftler VOGELER sich mit seiner Einordnung in den mainstream des Jugendstil eingehandelt hat. Diese bei VOGELER

wirksamen Hintergründe gehen durchaus konform mit „naturalistischen“ Grundmustern der zeitgenössischen pädagogischen Diskussion (TENORTH 2000) und haben auch – vor allem über die Figur ALFRED LICHTWARKS – einigen Einfluß auf die Argumentationslinien der Kunsterziehungsbewegung: einen Einfluß, der freilich bisher eher summarisch, ohne Blick auf die Kunstwerke und ohne Bezug auf VOGELER (KREUZER 1988, bes. S. 57–189) rekonstruiert ist.

Erstaunliches also kommt bei dem Jugendstil-Künstler VOGELER zusammen: Deutsche Romantik, englische Kunstgewerbe-Bewegung, die ihrerseits via Rom und via SCHINKEL auf die deutschen Romantiker zurückgreift, und ein ästhetisierter Darwinismus, der den Anschluß an die zeitgenössisch-materialistische Diskussionslage herstellt. Es sind HAECKELS Medusen und Farne, seine Schlingpflanzen und Moose, die als ornamentales Dekor, als mystische Motive und als maritime Poesie in den Arbeiten der Jugendstiler weiterwirken (WICHMANN 1984, S. 9–28).

Aber der Weg HEINRICH VOGELERS geht mit der Zeit weg vom Floralen und auch weg von einer als poetische Alleinheit verstandenen Natur. Den entscheidenden Wendepunkt markiert ein neues Zentralmotiv, das von der Zeit des Ersten Weltkrieges an in VOGELERS Schaffen immer deutlicher in den Vordergrund tritt: die Kristall-Druse, eine Art Kristallnest, das sich vor allem in Magmatit-Gesteinen findet. Diese Drusen werden für VOGELER nun zum zentralen Symbol für das, was er sich als liebevolle Kooperation verschiedener Elemente in Natur und Menschenwelt vorstellt, eine Art kristalline Metapher für Gegenseitigkeit und Hilfe, ein zum Natursymbol geronnenes Gegenbild zum darwinistischen Topos vom Kampf um Überleben. In der Druse wirken die vielfältigsten Kristall-Figurationen auf komplexe Weise miteinander und ineinander – sie bildet ein zugleich kooperatives und komplexes Nest.

Auch hier geht es also um eine Naturform, die sich aber vom Floralen aufs Kristalline verlagert hat und die es VOGELER ermöglicht, durchaus unterschiedliche weltanschauliche Elemente miteinander in eine ästhetische Verbindung zu bringen: Eine kosmologisch verstandene Natur, die freilich ab 1920 durch das, was er „historischen Materialismus“ nennt, zu erklären versucht wird, dazu expressionistische, letztlich in die Romantik zurückverweisende Alleinheitslehren, rätekommunistische Siedlungsmomente und eine Kosmologie der gegenseitigen Hilfe im Sinne KROPOTKINS (VOGELER 1919b, z.B. S. 102). Das Kristall als Ergebnis und Symbol „gesetzmäßigen organischen Werdens“ bringt die Erlösung vom „Verwesungsprozeß“ des Jugendstils und seiner „Vergewaltigung der Natur“: „Dann rang man sich

durch zu den Urformen allen Werdens: das Kristall, die einfachste, die ursprünglichste, aber auch die stärkste rhythmische Kraft“ (VOGELER 1921c, S. 213). Gerade in seiner Umbruchszeit nach 1918 verwebt sich VOGELERS Kunstverständnis mit einer kristallin symbolisierten Kosmologie, die ihre konsequenteste Verdichtung in der Druse findet: Das Kristallnest „bildet das perfektteste Beispiel und das sinnfälligste Symbol für eine Gemeinschaft, in der sich alle Teile zu einem Prozeß der gegenseitigen Hilfe und Stütze vereinigt haben; das einzelne Kristall ist folglich auch das anschaulichste Beispiel und das prägnanteste Symbol für das Einssein des einzelnen mit dem Gesetz werktätiger Liebe.“ (STENZIG 1989, S. 138 f.)

Ein schönes Beispiel bietet die Umschlagszeichnung des Büchleins „Kosmisches Werden und menschliche Erfüllung“ (1921; Abb. 7), das von der Erfüllung kosmischer Gesetze im Gleichgewicht zwischen Mensch, Tier, Baum, Blume und Kristall handelt und die „schöpferische Tat“ des Menschen als letzte Stufe in der „Entwicklung des kosmischen Geschehens“ propagiert (VOGELER 1921b, z.B. S. 86, 89 f.). Hier sind Kristall- und Lichtsymbolik zusammengeführt in einem Bild, das Neuanfang und Zukunftshoffnung an die „organische Entwicklung des kosmischen Geschehens“ knüpft (ebd., S. 86).



Abb. 7: Umschlagszeichnung  
(VOGELER 1921b)



Abb. 8: Heinrich Vogeler: Werden. Radierung,  
1921-1922. Worpsweder Archiv  
Haus im Schluh

Von hier aus entstehen dann VOGELERS „Komplexbilder“, in denen sich kubistische und expressionistische Elemente mit der zentralen Metaphorik der Druse und kommunistisch-propagandistischen Absichten verbinden. Eines der ersten – und gerade für die Übergänge charakteristischen – Beispiele bietet das Motiv „Werden“ (Abb. 8), von dem VOGELER in den frühen 1920er Jahren mehrere Varianten vorlegt.

Hier sind noch florale Elemente erhalten, zugleich jedoch wird das auch für die künftige Arbeit leitende Zentral-Arrangement mit kristallinen Strukturen sichtbar. Die verschiedenen Motiv- und Bild-Ebenen fügen sich komplex zusammen, überlagern sich teilweise, zumindest im unteren Teil ist das Bild auch noch von einer deutlich erkennbaren Metaphysik des Flüssigen geprägt.

„Da war ein mächtiges nacktes Weib, das wie aus flutenden Wellen und wallenden blumigen Gewächsen zu entstehen schien über einem eben geborenen kleinen Kind. Die Augen der Frau waren leuchtende Sterne. Die Nacht hinter ihr war dunkel. Mystische Pferde und Wölfe jagten dahin zum ewigen Verschwinden und unten rauschten die Gewässer und schossen große Fische vorbei. Bewegung, Bewegung, Fluten ins Neuwerten.“ (VOGELER 1989, S. 247).

Das Ganze ist deutlich didaktisch und programmatisch gemeint, sprachliche Erläuterungen und Erklärungen werden provoziert – wenn nicht sogar notwendig. Einerseits also nahe am mystisch-kosmologischen Erotizismus von Bölsches „Liebesleben in der Natur“, weist das Bild andererseits bereits auf die späteren Propaganda-Bilder VOGELERS voraus.

1923, im Rahmen der zugleich enthusiastischen und dogmatisch-konformen Reiseschilderungen aus der Sowjetunion, ist dann aus dem „Werden“-Motiv bereits die Geburt des „Neuen Menschen“ (Abb. 9) geworden:





Abb. 9: Heinrich Vogeler: Die Geburt des Neuen Menschen.  
Öl/Holz 1923, 120 x 98 cm. Privatbesitz.

Hier finden sich nun keine floralen Elemente mehr, es gibt nur noch kristalline Strukturen und scharfe Abgrenzungen der Bildpartien. Dies ist ein typisches VOGELERSches Komplexbild, das deutlich kubistische Einflüsse zeigt, den starken Einfluß von DIEGO RIVERA verrät und dessen Bildrhetorik Geburts-, Wiedergeburt- und Aufbau-Motive miteinander verbindet. Es gibt Brücken und Häuser, und es gibt die Schädelstätte des Alten, auf dem dieser Neue Mensch entsteht. Aus dem Schoß-Kind in „Werden“ ist nun ein in der Hand der Mutter geborgenes Kind geworden: die Worpsweder Mütterlichkeits-Mystik der Jahre nach 1900 (BILSTEIN 2000) scheint sich zumindest in Resten auch noch bis in VOGELERS kommunistische Zeiten hinein zu halten. Im übrigen gibt es die den Säugling bergende Hand auch in verselbständigter Form als Symbol für die Barkenhoff-Schule (Abb. 10). Dieses Bild wird in ganz Deutschland in einer Fülle von Flugschriften verbreitet, in Worpswede prangt es als Teil der berühmten Wandfresken direkt über der Kaminwand (Abb. 11; KERBS 1974; STENZIG 1989, S. 164 f.; ELZE 1989, S. 126 f.; ROHDE 1997, S. 21–68 bzw. S. 95–178).



Abb. 10: Heinrich Vogeler: Das Symbol der Arbeitsschule.  
Federzeichnung, ca. 1921 (BRESSLER u.a. 1991, S. 50).



Abb. 11: Restaurierte Kaminwand Barkenhoff (BRESSLER u.a. 1991, S. 63)

Mit seinem Weg in den Kommunismus werden dann die Komplexbilder immer mehr zum zentralen Ausdrucksmittel VOGELERS – am konsequentesten ist da sicherlich „Baku“ von 1927 (Abb. 12). Hier ist die kristallinkubistische Raumgestaltung konsequent fortgeführt in eine sich überlagernde Vielfalt von Einzelbildern, die auf sprachliche Explikation hin angelegt sind und auch der sprachlichen Explikation bedürfen: eine Art kommunistischer *Orbis Pictus* mit Produktions- und Verkehrsanlagen, mit Schiffen und Häusern, Schul- und Bibliotheks-Szenen und ohne jede Natur. Weltanschauungskunst unter dem Signum von Hammer und Sichel, die der revolutionären Didaktik dient. VOGELER reist denn auch mit diesen Bildern herum, verdeutlicht an ihnen, was er jeweils erzählt. Ein Zeitgenosse erinnert sich, daß ihn „die Fülle der Details, die da ineinandergepreßt waren, verwirrte. Kurze Zeit später aber erfüllten sich diese Bilder mit Leben durch die Worte des Malers,

der Bericht gab von den Menschen, die er in den sich verändernden Städten und Dörfern kennengelernt, mit denen er zusammen gelebt und gearbeitet hatte ... Mit einem großen Zeigestock wies er bald auf diese, bald auf jene der im Bild festgehaltenen Episoden.“<sup>8</sup>



Abb. 12: Heinrich Vogeler: Baku. 1927. Öl auf Leinwand.  
125 x 90 cm. Nationalgalerie Berlin.

VOGELER mit dem Zeigestock: Es sind Agitationstafeln, die VOGELER da herstellt, gedacht sicherlich auch als Entwürfe für monumentale Wandgemälde im Stile DIEGO RIVERAS. Und immerhin: Im Mai 1927, auf dem II. Reichskongreß der Roten Hilfe Deutschlands, zeigt VOGELER handkolorierte Dia-Projektionen dieser Komplex-Bilder im Berliner Sportpalast (STENZIG 1989, S. 176).

#### 4 Resümee

In der Tat: Es ist ein weiter Weg von der „Insel“ zur „Geburt des Neuen Menschen“, von „Dir“ zu „Baku“. Wenn man aber die formalen und stilisti-

---

8 HEINZ WILLMANN, zit. n. STENZIG 1989, S. 167.

schen Differenzierungen auf diesem Wege genauer in den Blick nimmt, dann lassen sich doch auch Kontinuitäten erkennen: von der floralen Ornamentik zur kristallinen Struktur, von der poetischen Darstellung einer alleinheitlichen Natur zur didaktischen Illustration der alleinheitlich gültigen ewigen Gesetze des historischen Materialismus. Es sind zwei Gemeinsamkeiten, die dabei ins Auge fallen: Zum einen bleibt durchgängig VOGELERS Bemühen erkennbar, sein künstlerisches Schaffen, sein politisches Handeln und auch seine pädagogischen Aktivitäten durch „Natur“ zu rechtfertigen. Der Topos von der Natur als Lehrmeisterin steht am Anfang seiner künstlerischen Arbeit und begleitet ihn bis an das Ende seines Lebens. Dabei mögen sich die Akzente vom Floral-Evolutionistischen zum Kristallin-Kommunistischen verschieben: Natur jedoch bleibt eine sich konstant durchziehende Legitimationsformel – bis hin zu den „natürlichen klassenbewußten Instinkten“ des Proletariats (VOGELER 1989, S. 454).

Daneben jedoch wird auch eine Kontinuität zweiter Ordnung erkennbar: VOGELERS Kunst ist von Anfang bis Ende eine weltanschaulich fundierte und gebundene Kunst. Zunächst, im Rahmen des Jugendstils, bewegt er sich im argumentativen und mentalitären Zusammenhang von romantischer Naturphilosophie, Evolutionstheorie, Monismus und sozialreformerischer Utopie. Dann, als Kommunist, bieten ihm die dogmatisch versicherte Geschichtsphilosophie des Marxismus und die Topoi eines idealisiert kooperierenden Proletariats die ideologischen Grundmuster seiner Arbeiten.

Man kann diese Kontinuität zweiter Ordnung auch von der Gegenposition aus formulieren: Sowohl dem Jugendstil-Künstler als auch dem kommunistischen Propagandisten VOGELER fehlt jede – wenn auch nur als Regulativ gedachte – Vorstellung von Autonomie. Der revoltierende Aufbruch des jungen Landschafters war einst gemeint als Schritt in die künstlerische Selbstbestimmung, aber er bleibt in Verletztheit und Sehnsucht nach Zugehörigkeit stecken. Zwar malt VOGELER bis an sein Lebensende eine ununterbrochene Reihe von Landschaftsbildern. Diese Bilder folgen dem lakonischen Pathos der Beschreibung, mühen sich ab mit der ikonischen Differenz und repräsentieren am ehesten den Anspruch einer Kunst, die für sich und nichts anderes gut sein will. VOGELER selbst jedoch nimmt diese Linie seiner Arbeit nicht eigentlich ernst, er behandelt sie als Fingerübungen, denen ideologische Weißen, denen der richtige „Horizont“ fehlt. Autonomie ist ihm weder Thema noch Problem und erst recht nicht Ziel.

Dies verbindet auch VOGELERS künstlerisches Schicksal mit seinen erkennbaren pädagogischen Impulsen: Auch hier fehlt die Denkfigur Autonomie. VOGELER denkt weder die Autonomie seiner Kunstwerke noch die Au-



tonomie der zu erziehenden Subjekte. Und so bleibt auch sein eigener Lebensweg von einer ihm nicht fragwürdigen Suche nach Heimat und von einer selbstverständlich demonstrativen Sehnsucht nach Anerkennung der Anderen geprägt.

Anders als seine Tochter MIEKE, die sich dem Stalinistischen Konformitätsdruck entzieht und mit GUSTAV REGLER nach Mexiko emigriert, feiert HEINRICH VOGELER die eigene Bindung:

„Mein großes Glück war, daß ich, bei allen meinen Bedrängnissen, die innige freundschaftliche Verbindung mit der Arbeitermasse nie verlor. Der Prolet mit seinen natürlichen, klassenbewußten Instinkten wurde mir immer wieder der Lehrmeister, der mich von Konsequenz zu Konsequenz trieb. Das zwang mich zu rechter Zeit zur Umkehr, und ich begann immer intensiver das Studium des Marxismus; auch dabei mußte ich häufig an Dich denken, Gustav, welche ungeheure, alles aufschließende Bereicherung erfährt der Künstler durch Marx, wenn er diese alles durchdringende und alle menschlich-schöpferischen Kräfte erweckende Wissenschaft in sich aufnimmt.“ (VOGELER 1989, S. 454)

Im Jugendstil und Kommunismus: Was gleich bleibt, ist VOGELERS Sehnsucht nach Legitimation und Beheimatung. VOGELER, das ist ein unablässig die Einheit Suchender, der diese Suche als Bewegter und mit Begeisterung betreibt. Jeden Zweifel bewertet er als Defekt und als Schwäche.

## Literatur

- ASCHHEIM, S.E.: Nietzsche und die Deutschen. München 1996.
- BATAILLE, G.: Die Literatur und das Böse. München 1987.
- BILSTEIN, J.: Jenseitslandschaften im pädagogischen Diesseits: Garten, Fabrik und Werkstatt. In: DERS. u.a. (Hrsg.): Räume bilden. Seelze 1997, S. 19–52.
- DERS.: Nichts den Lehrern schulden. Über Künstler als Prototypen der Selbstkonstitution. In: Neue Sammlung 38 (1998) 1, S. 19–39.
- DERS.: Das Jahrhundert des Kindes in Worpswede. In: BAADER, M. u.a. (Hrsg.): Ellen Keys reformpädagogische Vision. Weinheim/Basel 2000, S. 161–190.
- BRESLER, S.: Heinrich Vogeler. Reinbek 1996.
- BRESLER, S. u.a. (Hrsg.): Der Barkenhoff. Kinderheim der Roten Hilfe. 1923–1932. Worpswede 1991.
- CAMPBELL, J.: Der Deutsche Werkbund: 1907–1934. Stuttgart 1981.

- DAUM, A.: Wissenschaftspopularisierung im 19. Jahrhundert. München 1998.
- ELZE, P. (Hrsg.): Worpswede intern. Drucksachen aus hundert Jahren. Worpswede 1989.
- ERLAY, D.: Worpswede – Bremen – Moskau. Der Weg des Heinrich Vogeler. Bremen 1972.
- DERS.: Verwunschene Gärten roter Stern. Heinrich Vogeler und seine Zeit. Fischerhude 1977.
- ERLING, K.: Worpswede. In: RÖDIGER-DIRUF, E. (Hrsg.): Deutsche Künstlerkolonien 1890–1910. Karlsruhe 1999, S. 93–170.
- FAHR-BECKER, G.: Jugendstil. Köln 1996.
- HAECKEL, E.: System der Medusen. (1879) Neuaufl. Weinheim o.J.
- DERS.: Kunstformen der Natur. (1904) München/New York 1998.
- HANE BUTT-BENZ, E.M.: Owen Jones. In: JONES (1856) 1997, S. 7–19.
- HEPP, C.: Avantgarde. München 1987.
- HERMAND, J. (Hrsg.): Jugendstil. Darmstadt 1971.
- HERRMANN, U.: Pädagogisches Denken und Anfänge der Reformpädagogik. In: BERG, CHR. u.a. (Hrsg.): Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte. Bd. IV. München 1991, S. 147–178.
- HOHMANN, W.: Heinrich Vogeler in der Sowjetunion. 1931–1942. Fischerhude 1987.
- HUND, W.D.: Heinrich Vogeler. Hamburger Werftarbeiter. Frankfurt a.M. 1992.
- JONES, O.: Grammatik der Ornamente (1856). Köln 1997.
- KERBS, D. (Hrsg.): ... gegen Kind und Kunst. Gießen 1974.
- KERBS, D./REULECKE, J. (Hrsg.): Handbuch der deutschen Reformbewegungen. 1880–1933. Wuppertal 1998.
- KIRSCH, H.C.: William Morris. Ein Mann gegen die Zeit. Köln 1983.
- KREUZER, K.: Jugendstil und Reformpädagogik. München 1988.
- LOTTE, W.: Wie ein goldener Traum: die Rezeption des Mittelalters in der Kunst der Präraffaeliten. München 1984.
- MANN, R.: Ernst Haeckel, Zoologie und Jugendstil. In: Berichte zur Wissenschaftsgeschichte 1990, S. 1–11.
- MARCHLEWSKA, Z.: Eine Welle im Meer. Erinnerungen an Heinrich Vogeler und Zeitgenossen. Berlin (Ost) 1968.
- MERTENS, V.: Melusinen, Undinen. Variationen des Mythos vom 12. bis zum 20. Jahrhundert. In: JANOTA, J. (Hrsg.): Festschrift Walter Haug und Burkhard Wachinger. Bd. I, Tübingen 1992, S. 201–231.
- METKEN, G.: Die Präraffaeliten. Köln 1974.

- MICHELET, J.: *Das Meer*. (1861) Frankfurt a.M. 1987.
- NAUMANN, H.: *Das Naturverständnis der frühen Worpsweder*. In: STELLJES, H. (Hrsg.): *Worpsweder Vorträge*. Lilienthal 1993, S. 69–113.
- OELKERS, J.: *Reformpädagogik. Eine kritische Dogmengeschichte*. 3. Aufl., Weinheim/München 1996.
- PETZET, H.W.: *Von Worpswede nach Moskau*. Heinrich Vogeler. Ein Künstler zwischen den Zeiten. Köln 1972.
- DERS.: Nachwort. In: VOGELER (1899) 1997, S. 61–76.
- PEVSNER, N.: *Die Geschichte der Kunstakademien*. (1940) München 1986.
- REICHSMINISTERIUM DES INNEREN (Hrsg.): *Die Reichsschulkonferenz 1920*. Leipzig 1921.
- RIEGEL, K.G.: *Öffentliche Schulbekenntnisse im Marxismus-Leninismus: Die Moskauer Schauprozesse (1936–1938)*. In: HAHN, A./KAPP, V. (Hrsg.): *Selbstthematisierung und Selbstzeugnis: Bekenntnis und Geständnis*. Frankfurt a.M. 1987, S. 136–148.
- RILKE, R.M.: *Worpswede*. (1903) Frankfurt a.M. 1987.
- RÖDIGER-DIRUF, E.: *Sehnsucht nach Natur. Zur Entwicklungsgeschichte der Künstlerkolonien im 19. Jahrhundert*. In: *Städtische Galerie Karlsruhe: Deutsche Künstlerkolonien. 1890–1910*. Karlsruhe 1999, S. 39–70.
- ROHDE, I.: *Heinrich Vogeler und die Arbeitsschule Barkenhoff*. Frankfurt a.M. 1997.
- ROTH, C.: *Adolf Schill*. In: *Kunstmuseum Düsseldorf (Hrsg.): Lexikon der Düsseldorfer Malerschule*. Bd. 3, München 1998, S. 200–202.
- SCHÜTZE, K.R.: „... für Kind und Kunst“. *Heinrich Vogelers Kommuneexperiment und Arbeitsschulversuch auf dem Barkenhoff in Worpswede*. In: *Neue Gesellschaft für bildende Kunst (Hrsg.): Die gesellschaftliche Wirklichkeit der Kinder in der bildenden Kunst*. Berlin 1979, S. 144–154.
- STENZIG, B.: *Worpswede – Moskau. Das Werk von Heinrich Vogeler*. Worpswede 1989.
- STERNBERGER, D.: *Über Jugendstil*. Frankfurt a.M. 1977.
- TENORTH, H.-E.: *Natur als Argument in der Pädagogik des zwanzigsten Jahrhunderts*. In: BAADER, M. u.a. (Hrsg.): *Ellen Keys reformpädagogische Vision*. Weinheim/Basel 2000, S. 301–322.
- THÜMLER, S.: *Die Entwicklung des vegetabilen Ornaments in Deutschland vor dem Jugendstil*. (Diss. phil.) Bonn 1988.
- DIES.: *Sources of Jugendstil in Germany. Facets of the Renewal from Nature*. In: *Apollo London (2000) Vol. 151*, S. 25–31.
- THURN, H.P.: *Die Sozialität der Solitären*. In: NEIDHARDT, F. (Hrsg.): *Gruppensoziologie*. Opladen 1983, S. 287–318.

- VOGEL, M.: „Melusine ... das läßt aber tief blicken“: Studien zur Gestalt der Wasserfrau in dichterischen und künstlerischen Zeugnissen des 19. Jahrhunderts. Bern u.a. 1989.
- VOGELER, H.: Dir. Gedichte mit Zeichnungen des Autors. (1899) Frankfurt a.M. 1997.
- DERS.: Das Märchen vom lieben Gott. (1918a) In: DERS.: Das Neue Leben. Schriften zur proletarischen Revolution und Kunst. Darmstadt/Neuwied 1973, S. 47–48.
- DERS.: Brief an Ludwig Roselius vom 23. November 1918. (1918b) In: ROSELIUS, L.: Briefe. Bremen 1919, S. 100–101.
- DERS.: Das Neue Leben. Ein kommunistisches Manifest. (1919a) In: DERS. 1993, S. 55–70.
- DERS.: Über den Expressionismus der Liebe. (1919b) In: DERS. 1993, S. 100–110.
- DERS.: Die Arbeitsschule als Aufbauzelle der klassenlosen menschlichen Gesellschaft. Den Bürgern gewidmet, die ihre letzte gestaltende Kraft nicht an den Selbstmord hingeben wollen. Hamburg 1921 (a).
- DERS.: Kosmisches Werden und menschliche Erfüllung. Kommunistischer Kulturverlag der Kopf- und Handarbeiter Deutschlands. Hamburg 1921 (b) (Abdruck in: DERS. 1993, S. 78–90).
- DERS.: Expressionismus. Eine Zeitstudie. Hamburg 1921 (c) (Teilabdruck in: DERS. 1993, S. 206–216).
- DERS.: Unsere Taterziehung auf dem Barkenhoff. In: Die Arbeitsschule 36 (1922) 7/8, S. 175–178.
- DERS.: Reisebilder aus der Sowjetunion. (1925) Worpsswede 1988.
- DERS.: Werden. Erinnerungen mit Lebenszeugnissen aus den Jahren 1923–1942. Fischerhude 1989 (= überarb. Neuaufl. von: VOGELER, H.: Erinnerungen. Hrsg. v. E. WEINERT. Berlin/Ost 1952).
- DERS.: Das Neue Leben. Schriften zur proletarischen Revolution und Kunst. Darmstadt/Neuwied 1993.
- WEHLER, H.U.: Deutsche Gesellschaftsgeschichte. Bd. III. München 1995.
- WICHMANN, S.: Jugendstil. Floral Funktional in Deutschland und Österreich und den Einflußgebieten. Herrsching 1984.

Anschrift des Autors:  
 Prof. Dr. Johannes Bilstein  
 Bodinusstr. 6, 50735 Köln  
 E-Mail: johannes.bilstein@uni-koeln.de

## Reformpädagogik als Staatspädagogik?

### Zur Konstruktion der „Sowjetpädagogik“ vor 1917

#### 1 Zur Politik die Pädagogik

Die hier versuchte Rekonstruktion des Konstruktionsprozesses der (späteren) „Sowjetpädagogik“ verfolgt die Frage nach der ursprünglichen Absicht sowie nach dem ursprünglichen Gehalt dieser Pädagogik.<sup>1</sup> Das geschieht am Beispiel des von NADEŽDA ULIANOV (geb. KRUPSKAJA<sup>2</sup>), der Ehefrau LENINS, entwickelten Pädagogikkonzepts. Der Betrachtung zugrunde liegt eine bisher weitgehend vernachlässigte Phase der Arbeit an diesem Konzept, nämlich die Zeit im Schweizer Exil während des Ersten Weltkriegs, also unmittelbar vor den Ereignissen von 1917.

Dieser Zeitraum gewinnt über den innerpädagogischen Wert hinaus zugleich in jener aktuellen Auseinandersetzung an Interesse, die die sowjetrussischen bzw. frühsowjetischen kulturellen und künstlerischen Erscheinungsformen der zwanziger Jahre nicht vorrangig zu den Folgeerscheinungen des Umbruchs von 1917 rechnet, sondern den kulturellen Umbruch vor dem politischen datiert und als eine Art „Wendejahr“ das Jahr 1913 betrachtet, in dem in Rußland gegenläufige Tendenzen kulminierten und innovatives Denken hervorbrach (INGOLD 2000). Zudem habe die „datierbare Wende von 1900 ... erst nach 1910, im wesentlichen um 1913 in einem tiefgreifenden, historisch erst- und einmaligen Wandel ihre adäquate Entsprechung“ im russischen Imperium gefunden (ebd., S. 20). Den zeitgeschichtlichen Rah-

---

1 Diese Ausarbeitung eines Vortrages, zuerst gehalten in der Arbeitsgruppe „Fortschritt und Rückschritt, Irrwege und Hoffnungen – Erziehung und Bildung im historischen Umbruch“ der Sektion Historische Bildungsforschung auf dem 17. Kongreß der DGfE im September 2000 in Göttingen, beruht auf Ergebnissen eines DFG-Projekts (Universität Ulm/Prof. Dr. ULRICH HERRMANN).

2 Bekannt und in der Literatur geführt als NADESHDA KONSTANTINOVNA KRUPSKAJA (1869–1939).



men „dieser Epoche, als deren dezentrierter Mittel- und Höhepunkt“ das Jahr 1913 erscheint, liefern zwei Kriege (1904/05 und 1914/18) und zwei Revolutionen (1905 und 1917) (ebd., S. 22). Auch im Bereich der Pädagogik- und Bildungsentwicklung läßt sich eine vergleichbare Entwicklung registrieren<sup>3</sup>, fanden doch zu diesem Zeitpunkt erstmalig vielbeachtete sog. „Gesamtrussische Kongresse“ für Familienerziehung (1912/13) und für Volksbildung (1913/14) statt (INGOLD 2000, S. 78). Zudem kulminierte um 1913 der wechselseitige Austausch zwischen Europa und Rußland insbesondere auf kulturell-künstlerischem Gebiet, russische Kulturleistungen wurden „in ihrer Eigenständigkeit wahrgenommen und als gleichrangig anerkannt, nachdem Rußland zuvor noch, während Jahrhunderten, stets mit einer retrograden Imitationskultur identifiziert worden war“ (ebd., S. 92 f.).

KRUPSKAJA, vor der Aufgabe stehend, eine dem Gesellschaftskonzept LENINS zuzuordnende Pädagogik zu formulieren, blieb von diesen Entwicklungen zweifellos nicht unberührt. Im Konfliktfeld zwischen den Forderungen nach notwendiger Europäisierung, Industrialisierung, Modernisierung, zwischen der politischen Zielvorstellung, dem nationalen russischen Erbe und den akuten Zuständen im russischen Bildungswesen hatte sie eine Gratwanderung zu absolvieren, die entscheidende Beiträge zu einem neuen, gesellschaftsverändernd wirksamen, politikgerechten und politikfähigen pädagogischen Konzept liefern sollte.

An den Ereignissen in Rußland nahm sie in jenen Jahren nur vermittelt teil: In Folge der nachrevolutionären Ereignisse von 1905 lebte sie gemeinsam mit LENIN zunächst illegal in St. Petersburg und seit 1907 in der Emigration. Gebunden an politische Aufgaben, dazu gehörten, „die außerhalb des Landes vorhandene Basis der russischen revolutionären Bewegung wieder stärker auszubauen“ (AUTORENKOLLEKTIV 1986, S. 99), das weitere Erscheinen der bolschewistischen Zeitung „Proletarij“ (Proletarier“) „als regelmäßig erscheinendes politisches Organ“ (ebd.) zu sichern (seit 1908) und das Er-

---

3 Vergleichbare historische Einschnitte sind bei MCHITARJAN zu erkennen (MCHITARJAN 1998, S. 102 f., 107), sie benennt konkret jedoch 1905, 1914 und 1917 (DIES. 1999, S. 552). Der Spezifik ihrer Untersuchung von 1999 entsprechend – also ein vorwiegender Bezug zum Einfluß der deutschen Reformpädagogik auf Rußland –, spricht sie von einer „Anlaufphase der russischen Reformbewegung“ (1900 bis 1905) und einer „Blütezeit“ zwischen 1905 und 1914; in einer dritten Phase zwischen 1914 und 1917 seien nicht nur die allgemeinen Aktivitäten stark eingeschränkt gewesen, sondern der Weltkrieg habe insbesondere auch die deutsch-russischen Beziehungen negativ beeinflusst. 1917 registriert MCHITARJAN eine radikale politische Umorientierung der Rezeptionsprozesse von Reformpädagogik (DIES. 1999, S. 572 f.).

scheinen einer neuen Zeitung („Rabočaja Gazeta“, d.i. „Arbeiter-Zeitung“) vorzubereiten, hielt sie sich mit LENIN an wechselnden Orten auf, so 1908 in Genf, seit Ende 1908 in Paris, 1910 in Krakau. Die im Sommer 1912 getroffene längerfristige Entscheidung für Krakau bzw. Poronin, durch die mögliche politische Arbeit in der Nähe der russischen Grenze beeinflusst, wurde 1913 von einem kurzen Aufenthalt in Bern unterbrochen, der durch KRUPSKAJAS Erkrankung und die Notwendigkeit einer Operation bedingt war.<sup>4</sup> Der Kriegsausbruch 1914 erzwang einen erneuten Ortswechsel in ein neutrales Land. Die Schweiz, hier insbesondere die Stadt Bern, boten sich aus mehreren Gründen an, unter anderen als ein für Russen traditioneller Ort für Studienaufenthalte und Emigration<sup>5</sup>, von Bedeutung war jedoch insbesondere für KRUPSKAJA auch die Nähe ihres behandelnden Arztes.

Die Arbeit KRUPSKAJAS an einem pädagogischen Konzept bzw. ihre Beschäftigung mit pädagogischen und bildungspolitischen Problemen war in diesem Zeitraum – also von 1907 bis 1917 – permanent in politische Tätigkeiten eingebunden, jedoch standen immer auch Möglichkeiten offen, international Einblicke in pädagogische Diskussionen zu gewinnen, die Lage im Bildungswesen der Emigrationsländer aus eigener Anschauung zu erleben und sich anhand zugänglicher Literatur weltweit zu informieren. In diesem Sinne war sie in das „grenzübergreifende Kommunikationsnetz“ einbezogen, in dem pädagogische Probleme diskutiert und Konzepte für pädagogische Reformen entworfen und verbreitet wurden (MCHITARJAN 1998, S. 13). Jedoch an den in Rußland nach 1905 massiv einsetzenden Reformbestrebungen auch auf pädagogischem und schulpolitischem Gebiet blieb sie nur mittelbar und randständig beteiligt.<sup>6</sup>

---

4 KRUPSKAJA litt an der Basedowschen Krankheit.

5 In diesem Zusammenhang bin ich insbesondere Frau MARTHA MARIA HEINIMANN, Bern, für die Einblicke in ihre Sammlungen und Auskünfte zum Alltagsleben russischer Emigranten in Bern, vor allen zum Alltag des Ehepaars ULIANOV, zu Dank verpflichtet. Bern war u.a. vor Ausbruch des Ersten Weltkrieges ein Anziehungspunkt für jüdische Studenten und besonders Studentinnen aus dem zaristischen Rußland, so daß die Universität spöttisch als „russische Mädchenschule“ bezeichnet wurde (ROGGER 1999; DIES. 2000).

6 MCHITARJAN bezeichnet den Zeitraum zwischen 1900 und 1917 als einen „der Höhepunkte der russischen pädagogischen Reformbewegung“ und stellt zeitgleich in Rußland „die intensivste Rezeption der deutschen Reformbewegung“ fest (MCHITARJAN 1998, S. 22). Nach ihren Angaben haben 80 % aller in Rußland zwischen 1870 und 1917 veranstalteten pädagogischen Tagungen nach 1905 stattgefunden; von den zwischen 1860 und 1917 in Rußland erscheinenden 157 pädagogischen Zeitschriften waren 100 erst nach 1905 gegründet worden (ebd., S. 80 sowie S. 70).

Ihre pädagogischen Vorstellungen formierten sich deshalb unter besonderen Umständen und trafen 1917 auf eine Entwicklung, die KRUPSKAJA zehn Jahre lang nur indirekt erlebt und nur partiell begleitet hatte. Die ihr während der Emigration besonders in der Schweiz zur Verfügung stehenden Informationsmöglichkeiten erschlossen ihr vor allem die (west-)europäischen Reformdiskussionen und die Situation im Schulwesen Deutschlands, Frankreichs und der Schweiz, die sie gleichsam durch ein Netz politischer Prinzipien filterte. In diesem Sinne blieb ihr pädagogisches Konzept mehrfach fragmentarisch: Ihre Herangehensweise, die vom Primat der Politik bestimmt war, ließ im pädagogischen Konzept Leerstellen zu. Das pädagogische Konzept konnte die unmittelbare Situation, in der es wirksam werden sollte, nur unzureichend berücksichtigen. Und es ist zu vermuten, daß der Zeitpunkt der Machtübernahme 1917 und damit der notwendige Einsatz eines entsprechenden pädagogischen Konzepts eher überraschend war<sup>7</sup> und das partei- und bildungspolitisch präsentierte Konzept auf noch unvollständigen und nicht abgeschlossenen Grundlagen beruhte.

## 2 Eine entscheidende Grundlage: Der Schweizerische Literaturfundus

Wesentliche Auseinandersetzungen „um den taktisch erfolgversprechendsten Weg in der Revolution“ wurden von den russischen Emigranten in der Schweiz ausgetragen (GAUTSCHI 1973, S. 352 bzw. 14 f.). Bei theoretischen Ausarbeitungen und publizistischen Äußerungen konnten sie sich auf den reichhaltigen Bestand der Schweizer Bibliotheken stützen.

LENIN hielt sich zwischen 1895 und 1917 insgesamt sechseinhalb Jahre in der Schweiz auf, vorwiegend in Genf, Bern und Zürich. KRUPSKAJA begleitete LENIN erstmals 1901 in die Schweiz, und zwar zunächst nach Zürich. Es folgten 1903 bis 1905 und erneut 1908 Aufenthalte in Genf. Zu den Hauptinhalten dieser ersten Phase der Schweizer Emigration gehörte vor allem die theoretische und praktische politische Vor- und Nachbereitung der revolutionären Ereignisse von 1905 in Rußland.

---

7 Beispielsweise erschien KRUPSKAJAS 1915 entstandene Schrift „Volksbildung und Arbeiterklasse“ noch Anfang 1917 unter einem aus Zensurgründen veränderten Titel, nämlich „Volksbildung und Demokratie“. Die Abreise aus Zürich im April 1917 erfolgte, obwohl erwartet, relativ überstürzt.

Die zweite Phase der Schweizer Emigration, das heißt: die Wahl der Schweiz als Emigrationsland in den Jahren zwischen 1914 und 1917 und der Wechsel vom österreichisch-ungarischen Territorium in ein neutrales Land, wurde nicht primär durch gesellschaftspolitische Ereignisse in Rußland, sondern durch den Ausbruch des Ersten Weltkriegs veranlaßt. Im Unterschied zur ersten Phase der Schweizer Emigration veränderten sich nunmehr die Tätigkeitsschwerpunkte. So öffneten sich die zunächst vorrangig praktisch-politischen Bezüge auf das Vorantreiben der Revolution in Rußland hin zu theoretisch-perspektivischen Überlegungen allgemeinerer Art. Dabei spielte der permanent aktualisierte Fundus an internationaler Literatur, den die Schweizer Bibliotheken in Bern und Zürich zur Verfügung stellen konnten, eine besondere Rolle. Zu den Resultaten der theoretisch-perspektivischen Überlegungen gehörte der Versuch, jene Pädagogik in ihren Grundzügen zu bestimmen und zu formieren, die dem LENINSCHEN Gesellschaftsmodell adäquat und in diesem Rahmen wirksam sein sollte. Weder vorher noch nachher boten sich für KRUPSKAJA so günstige Bedingungen für die Ausarbeitung eines pädagogischen Konzepts an.

Der zeitgenössische Literaturfundus, der KRUPSKAJA in Bern und Zürich zur Verfügung stand, ist im wesentlichen anhand von Bestandskatalogen, Zuwachsverzeichnissen und Jahresberichten der Bibliotheken rekonstruierbar, von ihr genutzte Literaturbestände können teilweise auf der Grundlage erhalten gebliebener Leihscheine und vorhandener Benutzerbücher nachgewiesen werden. Dazu gehört zum Beispiel ihre Beschäftigung mit FICHTE „Reden an die deutsche Nation“ in Bern unter Gesichtspunkten des Zusammenhangs von Demokratie, Bildung und Staat.<sup>8</sup> Das geschah interessanterweise zeitgleich mit DEWEY. OELKERS hat 1999 auf diese 1915 erfolgte Beschäftigung DEWEYS mit FICHTE aufmerksam gemacht und darauf verwiesen, daß DEWEY FICHTE als Begründer der autoritären deutschen Staatserziehung, „drapiert mit nationalem Humanismus“ kennzeichnete, deren Ergebnis – nach DEWEY – „die Kontrolle von Eigentum und Erziehung gleichermaßen sei“. Vorausgesetzt werde, so DEWEY, Autorität und die *dazu* passende Philosophie, die Bildung „innerlich“ verstehe und so den Staat der Kontrolle durch die Bürger entziehe (OELKERS 2000, S. 333).

---

8 Das von KRUPSKAJA genutzte Exemplar befindet sich im Bestand der Stadt- und Universitätsbibliothek Bern (StUB). Es ist mit Randbemerkungen und Unterstreichungen versehen, die eindeutig KRUPSKAJA zugeordnet werden können.



Ein spezifisches Interesse zeigt sich auch in der Beschäftigung KRUPSKAJAS mit der in der Schweiz seit dem Ende des 19. Jahrhunderts entwickelten spezifischen Form der zentralisierten Verbindung von Lehrmittelsammlungen, Bibliotheken, Lehrerfortbildungseinrichtungen und auf Schule und Lehrer gerichteter Forschungsstellen sowie mit dem damit verbundenen Angebot. So vereinten das Musée Pédagogique in Fribourg und das Pestalozzianum in Zürich Lesesäle bzw. Lesezimmer mit aktueller Zeitschriftenliteratur und einsehbaren Neuerwerbungen, Bibliotheken, Lehrmittelbestände, Lehrmittelentwicklung, Veranstaltungen zur Lehrerfortbildung, Lehrmittel- und Buchausstellungen, ein spezifisches Leihsystem über den Postversand usw. und ermöglichten die konzentrierte und weitgehend direkte einheitliche Anleitung und Unterstützung der im Schulbereich Tätigen. Zu den Buchbestellungen KRUPSKAJAS in der Schweizerischen Landesbibliothek Bern gehören ein Jahresbericht des Pestalozzianums in Zürich<sup>9</sup> und einer der Kataloge des Musée Pédagogique in Fribourg<sup>10</sup> sowie dessen Festschrift aus Anlaß des dreißigjährigen Bestehens.<sup>11</sup> Zu vermuten ist ein dreifaches Interesse:

- (1) die Veröffentlichungen vermittelten Auskünfte über Zwecksetzungen, Verfahrensweisen, Geschichte, Träger und Bestand der Einrichtungen;
- (2) sie widmeten – neben der Volksbildung und der Lehrerfortbildung – auch der gewerblichen Bildung einen relativ großen Raum;
- (3) sie enthielten Zusammenstellungen und Annotationen zu neu erworbenen Literaturbeständen und aktuellen Veröffentlichungen.

KRUPSKAJA nutzte zudem in besonderer Weise die in den Lesesälen bzw. Lesezimmern der Bibliotheken in Bern und Zürich ausgelegten, jeweils neuesten Ausgaben von Zeitungen und Zeitschriften sowie die dort mögliche Einsichtnahme in neueingegangene Buchbestände als Informations- und Literaturgrundlage und als Zugang zur aktuellen pädagogischen Diskussion. Neben dem Umfang und der Internationalität der Informationen war für KRUPSKAJA von besonderer Bedeutung, die Reformdiskussionen in Rußland

---

9 Das Pestalozzianum (Bezeichnung seit 1891) war 1875 als „Schweizerische permanente Schulausstellung in Zürich“ gegründet worden.

10 Das Musée Pédagogique Fribourg wurde 1884 eingerichtet.

11 Von KRUPSKAJA wurden nachweislich ausgeliehen: Siebenundzwanzigster Jahresbericht des Pestalozzianums (Schweizerische permanente Schulausstellung) in Zürich. Umfassend das Jahr 1901. Zürich 1902; Catalogue de Musée Pédagogique. Fribourg (Suisse). Collections Bibliothèque. Fribourg 1899; Le Musée Pédagogique en Fribourg. Trente ans d'existence 1884–1913. Bern 1914.



verfolgen und Sprachbarrieren, insbesondere hinsichtlich der deutschen Sprache, ausweichen zu können. So verfügte beispielsweise die Stadt- und Universitätsbibliothek Zürich über ein regelmäßiges Abonnement des in St. Petersburg herausgegebenen „Journals für Volksaufklärung“ (Narodnoe prosvetščenie). Einen besonderen Fundus an pädagogischer Literatur bot ihr das Pestalozzianum in Zürich. Als Mitglied im „Verein für das Pestalozzianum“ – KRUPSKAJA hatte sofort nach der Übersiedlung von Bern nach Zürich einen entsprechenden Antrag gestellt – standen ihr die ständig aktualisierte Bibliothek und das Lesezimmer dieser Einrichtung mit über 200 Abonnements französischer, deutscher, englischer und italienischer pädagogischer Fachzeitschriften zur Verfügung.

KRUPSKAJA hielt wesentliche Ergebnisse ihrer Bibliotheksarbeit in 26 erhalten gebliebenen Diarien fest (KRUPSKAJA 1957, S. 465 ff.; ROTENBERG 1959). Sie mündeten bereits 1915 in einer zusammenfassenden Darstellung, die jedoch zunächst unveröffentlicht blieb und erst Anfang 1917 unter dem Titel „Volksbildung und Demokratie“ erschien (KRUPSKAJA 1967, S. 249–350). Vorausgegangen waren neben der Bibliotheksarbeit in Bern und Zürich detaillierte Vorarbeiten und zwischen 1909 und 1912 eine Reihe von Artikeln, die sich mit der Theorie und Praxis des Bildungs- und Erziehungswesens vor allem in Deutschland, Frankreich und der Schweiz beschäftigten. Zwischen 1912 (13. Februar 1912) und dem April 1917, also vorwiegend während der Schweizer Aufenthalte in Bern und Zürich, sind insgesamt 40 Beiträge, zum größten Teil auch in diesem Zeitraum publiziert, und 187 Briefe nach Rußland registriert worden, in denen sich KRUPSKAJA mit pädagogischen Fragen befaßt, auf Bildungsfragen bezieht oder entsprechende Publikationsangebote unterbreitet (LITWJAK 1969, S. 22–28, S. 310–321).

In diesen pädagogischen Äußerungen und Stellungnahmen KRUPSKAJAS zeichnet sich das Profil ihres pädagogischen Konzepts ab. Die gesellschaftsbezogene Zwecksetzung dieser Pädagogik setzte einerseits voraus, individuelle Spielräume für die Entwicklung zu schaffen und sie für jeden zugänglich zu halten, schloß jedoch andererseits ein, jene wirksamen Formierungselemente aufzugreifen, die gleichsam die (sozialistische) „Staatsfähigkeit“ des einzelnen hervorzubringen in der Lage waren.

### 3 Materialbereitstellung und Praxiswirksamkeit

KRUPSKAJAS Bemühungen um schulreformerische und reformpädagogische Veränderungen des russischen Schul- und Bildungswesens bis 1917 gingen vom Gesellschaftskonzept LENINS aus und waren damit auch dem Ziel zu- bzw. untergeordnet, Gesellschaft zu verändern und zu entwickeln. Im Vordergrund der Arbeiten KRUPSKAJAS stand deshalb die Zusammenstellung und Prüfung vorhandener Konzepte und – auf dieser Grundlage – die Formierung eigener theoretischer Vorstellungen unter Gesichtspunkten ihrer Anwendung und gesellschaftsverändernden Wirkung. In KRUPSKAJAS Arbeitsweise herrscht jene „Durchforstung“ vorhandener Literatur vor, die später als legitimes „Forschungsparadigma“ auch in der pädagogischen Wissenschaft der DDR wirksam war.<sup>12</sup> Der rationale Rückgriff auf bereits vorliegende Publikationen erfolgte mit dem Ziel der *Materialbereitstellung* – dies im weitesten Sinne – und mit der Absicht einer direkten „Praxiswirksamkeit“. Daraus erklärt sich möglicherweise auch die Vernetzung von Literaturrecherchen, Rezensionen, Programmatiken und Zeitungsartikeln, mit denen sich bausteinartig das Pädagogikkonzept KRUPSKAJAS darstellt. Sein Entstehungsprozeß war gleichsam forschungsfrei, durch eine permanente und erfahrungsbezogene Komplettierung gekennzeichnet und in allen Phasen ideologiezentriert. Er schloß die Durchsicht historischer Erfahrungen ebenso ein wie die Prüfung aktueller Konzepte.

Bei der Konstruktion dieser Pädagogik wurden demzufolge Elemente von Reform- und von Staatspädagogiken geprüft und so formiert, daß sie dem Gesellschaftsmodell LENINS hinzugefügt und in dessen Sinne wirksam werden konnten. Indem ihre Substanz von Funktionszwecken und Wirkungsbehauptungen getragen und als Bestandteil des politisch-dogmatischen Steuerungssystems genutzt wurde, stand das Konzept KRUPSKAJAS außerhalb der erziehungswissenschaftlichen Debatten und der Problematisierung durch die Praxis. Ihre Diskussionsbeiträge und Vorschläge erklären das jeweilige Problem vom Standpunkt des LENINSchen Gesellschaftsverständnisses aus, der

---

12 Dieser Begriff wurde z.B. in Zusammenhang mit der zweckgebundenen Durchsicht vorhandener Aussagen und der daraus resultierenden Übersicht über ihre historische Entwicklung gebraucht (KÖNIG 1977, S. 19). Aus dieser Vorgehensweise erklärt sich z.B. die von HEILAND in Zusammenhang mit der – seinerzeit auch international anerkannten – FRÖBEL-Forschung der DDR registrierte Situation, sie habe sich jahrelang auf die Interpretation bekannter Quellen beschränkt und sie in Form von Sekundäranalysen ausgelegt (HEILAND 1989, S. 62).

ersichtlich werdende „Klassencharakter“ bestimmt in den von ihr vorgenommenen Analysen und Wertungen gleichsam auch den Reifegrad vorgeschlagener Lösungen. Das sich in den Äußerungen KRUPSKAJAS abzeichnende pädagogische Konzept ist in allen pädagogischen Details politisch dominiert. Der fragmentarische Charakter dieses Konzepts wird durch die politische und bildungspolitische Einbindung gleichsam abgerundet und verfestigt. In ihm gelten politisch abgeleitete und erläuterte Grundprinzipien, die als allgemeingültig und unantastbar erklärt werden. Prinzipielle Veränderungen in Bildungspolitik und Pädagogik werden – so dieses Konzept – in der Regel von einem „äußeren“ Bedarf her bestimmt und sind politisch begründet.

Die Ursachen für den genannten fragmentarischen Charakter sind aber nicht nur durch die Dominanz der politischen Vorgaben, sondern entscheidend auch durch die Umstände und Zeiträume der Ausarbeitung der Pädagogik bestimmt. So hatte KRUPSKAJA beispielsweise ausschließlich arbeitende Erwachsene („Arbeiter“) unterrichtet, und zwar in Formen von Erwachsenenbildung, in denen Elementarunterricht, politische Bildung und Agitation miteinander verbunden waren. Diese Lehrerinnentätigkeit, die KRUPSKAJA später als ihre „Universität“ bezeichnete, umfaßte fünf Jahre zwischen 1891 und 1896 (BAUMANN 1974, S. 24). Die besondere Form der Verbindung von Unterrichtung und Schulung, von Lehren und politischer Agitation, von Arbeiten und Lernen, die an den Abend- und Sonntagsschulen vorherrschte, wirkte sich nicht nur auf die Vorstellungen über die künftige neue Pädagogik aus, sondern trug auch zu einer spezifischen Konstellation bei der Ausarbeitung dieser Pädagogik bei. Für LENIN realisierte KRUPSKAJA in diesem Bereich die „Praxis“, LENIN verkörperte für KRUPSKAJA die „Theorie“ (ebd., S. 24 f.).

Das zentrale Resultat der Erarbeitung dieses Pädagogikkonzepts war die reformpädagogisch intendierte „Arbeitsschule“, jedoch nunmehr unter der Bezeichnung „Einheits-Arbeitsschule“ ein „Punkt des kommunistischen Programms“ (KRUPSKAJA 1967, S. 241). Mit der Bestimmung eines gleichsam „fortgeschritteneren“ und „neuen“ Typus der „Arbeitsschule“ wurde der Versuch unternommen, Individualität und Gesellschaft, Unterricht und Produktion, Selbständigkeit und Kontrolle in ein erziehungswirksames und zugleich gesellschaftserhaltendes und -entwickelndes Verhältnis zu setzen. Konträr zur „Lernschule“ verlange die „Arbeitsschule“, „die Selbständigkeit und Individualität des Schülers zu entwickeln“, „ein lebendiges, individuelles Herangehen“, eine enge Verbindung von Unterricht und Produktion. Die alten Formen der Kontrolle würden ersetzt durch die gegenseitige Kontrolle

der Schüler sowie durch die Kontrolle und allseitige Mitarbeit der Bevölkerung (ebd., S. 240).

Unter dem zunächst vorgesehenen Titel „Volksbildung und Arbeiterklasse“ schloß KRUPSKAJA 1915 eine zusammenfassende Darstellung dieses Konzepts ab. In der etwa 100 Seiten umfassenden und in dieser Art einzigen umfangreicheren Arbeit von KRUPSKAJA wird die „Arbeitsschule“ aus der Geschichte abgeleitet und mit den Funktionen und der Arbeitsweise der „Lernschule“ kontrastiert. Der Plan zu einer solchen Darstellung sei mit LENIN besprochen worden, er habe auch das Buch durchgesehen und seine Veröffentlichung gefördert, teilt KRUPSKAJA 1930 mit (ebd., S. 243 f.) „Man mußte sich auf den Augenblick vorbereiten, da die Macht in die Hände der Arbeiterklasse übergehen würde, mußte die Bildungsfront vorbereiten. Diese Arbeit duldeten keinen Aufschub; als der Krieg ausbrach (d.i. 1914, C.L.), mußte man unmittelbar an die Arbeit herangehen“, heißt es rückblickend im Vorwort zur 1930 erschienenen vierten Ausgabe (ebd., S. 244).

Materialbereitstellung und Praxiswirksamkeit, die auch mit dieser Schrift beabsichtigt waren, gerieten jedoch in ein Dilemma. Noch vor den Februar-Ereignissen im Jahr 1917 veröffentlicht, erhielt sie aus Zensurgründen nunmehr den Titel „Volksbildung und Demokratie“ (ebd., S. 239–338). Im Vorwort zur dritten, 1920 erschienenen Auflage, schreibt KRUPSKAJA, daß sie mit dem Buch versucht habe, die Frage der Arbeitsschule in ihrer geschichtlichen Entwicklung darzulegen und zu zeigen, wie sich der Inhalt dieser Idee, je nach den allgemeinen ökonomischen Bedingungen und der Gesellschafts-klasse geändert habe. Nur die „Arbeiterdemokratie (Arbeiterklasse)“ könne die Schule zu einem Instrument der Umgestaltung der heutigen Gesellschaft machen. In Rußland sei „die alte Schule, sobald das Proletariat die Macht in seine Hand genommen hatte, in eine Arbeitsschule umgewandelt“ worden, diese Umwandlung sei „ein Punkt des kommunistischen Programms“, jedoch gäbe es zu wenig gute Arbeitsschulen (KRUPSKAJA 1917, S. 241). Im Vorwort zur 1930 erschienenen vierten Auflage der Schrift „Volksbildung und Demokratie“ konstatiert sie, nunmehr mit dem Begriff „polytechnische Einheitsschule“ anstelle von „Einheits-Arbeitsschule“: Seit der Gründung des Volkskommissariats für Bildungswesen – also sofort nach den Oktober-Ereignissen 1917 – habe die „Frage der polytechnischen Einheitsschule“ auf der Tagesordnung gestanden, sie sei seitdem auch Bestandteil des Parteiprogramms (der Kommunistischen Partei Sowjetrußlands bzw. der Sowjetunion), die Bemühungen um das Volksbildungswesen seien jedoch völlig unzureichend, das Alte krieche „noch eifrig in allen Ritzen“ (ebd., S. 244).



## 4 Die Einheits-Arbeitsschule als Staatsschule

1917 hatte KRUPSKAJA – aus Zensurgründen in noch vorsichtiger Formulierung – als eine ihrer Grundthesen mitgeteilt: „Die ökonomische Entwicklung macht die Umwandlung der Lernschule in eine Arbeitsschule dringend erforderlich, doch ohne eine Umgestaltung der gesamten Organisation des Volkswesens ist diese Umwandlung nicht herbeizuführen.“ (Ebd., S. 241) Die neue Schule werde neue Kräfte gewinnen und ihrerseits zu einem „Instrument der Umgestaltung der heutigen Gesellschaft“ werden (ebd., S. 242). Bereits in einigen Vorarbeiten in den Jahren 1911 und 1912 favorisiert sie das amerikanische Volkswesen gegenüber dem westeuropäischen und besonders dem deutschen. Die amerikanische Schule sei im Vergleich zur westeuropäischen von demokratischem Geist erfüllt, schrieb sie 1913 in einer Notiz über die Lage der Volksbildung in Nordamerika und Westeuropa aus Anlaß der Einberufung des 1. Gesamtrussischen Kongresses für Volksbildung (KRUPSKAJA 1967, S. 236). Im Manuskript von „Volksbildung und Demokratie“ von 1915 erklärte sie, daß die Umwandlung der Lernschule in eine Arbeitsschule für eine moderne industrielle Entwicklung unvermeidbar sei (ebd., S. 325). Nach 1917 gilt ihr besonderes Interesse – wie auch das anderer „Staatspädagogen“ – dem Konzept DEWEYS (MCHITARJAN 2000, S. 891) als orientierendes Vorbild für die geplante einheitliche und polytechnische sowjetische Arbeitsschule (ebd., S. 889) und der in diesem Konzept liegenden Möglichkeit, Schulen als Übungsfeld für „Leben“ und „Arbeit“ zu gestalten und mit ihnen zugleich zur Erfüllung staatspolitischer Aufgaben beizutragen. Das geschieht jedoch pragmatisch. Bereits 1915 hatte KRUPSKAJA die Landerziehungsheime als „vom pädagogischen Standpunkt vernünftig organisiert“, den Zielen und dem Geist nach jedoch als „Schulen der Bourgeoisie“ bewertet. Die Arbeiterdemokratie werde die pädagogischen Erfahrungen auswerten, ihre eigenen Schulen jedoch anders aufbauen (KRUPSKAJA 1967, S. 336). Es war deshalb konsequent, daß sich KRUPSKAJA gegen jede Form der „Lernschule“ wandte, jedoch das reformpädagogische „Gegenstück“, die „Arbeitsschule“, nur unter den Bedingungen umfassend möglicher Volksbildung in einer sozialistischen Gesellschaftsordnung als realisierbar ansah. Die „Lernschule“ erziehe den „sorgfältigen, verlässlichen und gehorsamen Arbeiter“, das entspreche „den Erfordernissen der kapitalistischen Produktion“, nicht jedoch „den Interessen der Arbeiter“ (KRUPSKAJA 1917, S. 310). Nur die Arbeiterklasse könne „die Arbeitsschule zu einem Instrument der Umgestaltung der (heutigen) Gesellschaft machen“ (ebd., S. 338).



Das historische Paradoxon besteht darin, daß seit Ende der zwanziger Jahre die entscheidenden Elemente der „Lernschule“ erneut reproduziert und die von KRUPSKAJA favorisierte „Arbeitsschule“ als unpraktikabel, uneffektiv und politisch gegenläufig abgelehnt wurde.<sup>13</sup> Die Konstruktion einer politikgerechten Pädagogik bei gleichzeitiger Hoffnung auf ihre gesellschaftsentwickelnde Kraft und ihre Tauglichkeit als zentrale Staatspädagogik erwies sich in beiden Fällen als Irrtum. Das betraf die Nutzung von „Reformpädagogik“ als Staatspädagogik in den zwanziger Jahren ebenso, wie die spätere Favorisierung vor-reformpädagogischer Unterrichtsformen für die sozialistische Gesellschaftsordnung. Es war nicht gelungen, die erträumte „neue“ Pädagogik zu entwickeln und einen „dritten“, die als Fehlstellen empfundenen Mängel der „alten“ Lern- bzw. Arbeitsschule beseitigenden Weg erfolgreich zu praktizieren. Die Vorstellung KRUPSKAJAS war gescheitert, nach der ausschließlich die *Verbindung von reformierter Schule und sozialistischem Staat* jenes Dilemma zu beseitigen in der Lage sei, das sie vor 1917 mehrfach als grundlegend benannt hatte: Weder die reformierte Schule ohne sozialistischen Staat noch die sozialistische Staat ohne reformierte Schule bedeuten die Lösung. Die Rückkehr zu vor-reformpädagogischen Unterrichtsformen seit der zweiten Hälfte der zwanziger Jahre ließ nicht nur das Scheitern der Vorstellung sichtbar werden, Reformpädagogik als Staatspädagogik nutzen zu können, sondern Positionen einer Staats- und Lernschule, die KRUPSKAJA vor 1917 kritisiert hatte, reproduzierten sich nunmehr unter sozialistischem Vorzeichen. KRUPSKAJA hatte 1911 den Vertretern einer Reichsschulgesetzgebung in Deutschland entgegengehalten, daß sie „die heutige, nicht reformierte Schule, in der Lehrer und Lehrplan alles, die Individualität des Schülers aber nichts ist, als Normalschule betrachten“ würden (KRUPSKAJA 1917, S. 219). 1916 warf sie dem preußisch-deutschen Bildungswesen vor, der Schüler sei „nur Mittel zur Erreichung der Ziele des Staates“ (ebd., S. 344). Diese verhängnisvolle Staatlichkeit und die ihr adäquate „Staatspädagogik“ interpretierte sie als von „Klasseninteressen“ geprägt. Der Charakter des Staates, sein „Klassencharakter“ bestimme als das entscheidende Kriterium die in der Erziehung und Bildung wirkenden „Klasseninteressen“, also auch die „Staatspädagogik“ (ebd.).

---

13 Es charakterisiert die interne Wandlung des Konzepts, daß 1948 der damalige Präsident der Akademie der Pädagogischen Wissenschaften der RSFSR in seinem Redebeitrag auf dem in der sowjetischen Besatzungszone veranstalteten 3. Pädagogischen Kongreß DEWEY mit den Attributen „reaktionär, schädlich und gefährlich“ belegt (KAIROW 1949, S. 10).

## 5 Eine „dritte“ Pädagogik?

Neben der Zuordnung zum Gesellschafts- und Staatsmodell LENINS und der damit verbundenen politischen Funktion war der Konstruktionsprozeß der Pädagogik durch KRUPSKAJA zweifellos durch die Suche nach einer weiterführenden, „dritten“ Pädagogik bestimmt, die zu den Begleiterscheinungen der Reformpädagogikdiskussion gehörte. Sie ging von einer möglichen Verbindung von sozialer Gleichheit und hohem Bildungseffekt, von Politik und Pädagogik, von Elementen der „alten“ Lern- und der „neuen“ Arbeitsschulideen in einer gegenüber der Schul- und Staatspädagogik preußisch-herbartianischer Prägung und unbefriedigenden reformpädagogischen Lösungen erweiternden und neuen Konstellation aus.<sup>14</sup> Ihre Erscheinungsformen in Sowjetrußland bis Anfang der zweiten Hälfte der zwanziger Jahre fanden auch das Interesse deutscher Reformpädagogen (LOST 2000, S. 39 ff.).

In diesem Zusammenhang aufschlußreich ist der noch zwischen 1930 und 1933 von PETER PETERSEN veranlaßte und geförderte Versuch, „Sowjetpädagogik“ substantiell als „Pädagogik“ zu erfassen und zu prüfen. Das Ziel sei „eine wissenschaftliche und möglichst systematische Arbeit“ über die Grundlagen und „das Wesentliche der Sowjetpädagogik“ (POPOWITSCH 1934, S. 7). Das Resultat bestand in einer von PETERSEN betreuten und 1933 an der Universität Jena verteidigten Dissertation, in der von dem offensichtlich auch sprachkundigen Bulgaren ALEXANDER POPOWITSCH erkenntnistheoretische und pädagogische Grundlagen der sowjetischen Pädagogik beschrieben wurden. PETERSEN veröffentlichte die Arbeit noch 1934 in der von ihm herausgegebenen Schriftenreihe „Pädagogische Studien und Kritiken“ unter dem Titel „Die Grundlagen der Sowjetpädagogik“.

Zum Zeitpunkt der Entstehung der Dissertation POPOWITSCHS waren nur jene bildungspolitischen Entwicklungen und Umgestaltungen in Sowjetrußland faßbar, die in Beschreibungen und Programmatiken publiziert worden waren. An der Konstruktion dieser in den zwanziger Jahren existierenden

---

14 1956 schreibt FROESE, daß es überraschend sei, „daß innerhalb der Sowjetpädagogik sowohl das marxistische Anliegen beziehungsweise dessen Begriffe mit den Hauptelementen des russischen Sozialismus in Einklang kamen, wie auch wesentliche Momente des alten pädagogischen Erbes Europas und Rußlands mit aufgenommen wurden“. Das sei u.a. das Verdienst KRUPSKAJAS und LUNATSCHARSKIS, als „Frucht einer zwar inkonsequenten, aber irgendwo doch politisch relativ unabhängigen, weil intentionell pädagogischen Haltung“ (FROESE 1956, S. 16).

Vorstellung von „sowjetischer Pädagogik“ war KRUPSKAJA in der Zeit zwischen der Jahrhundertwende und 1917 wesentlich beteiligt gewesen. In ihren Ausarbeitungen sind jene konzeptionellen Grundzüge zusammengefaßt, auf denen in Sowjetrußland sowohl die Programmatik und deren bildungspolitische Umsetzung als auch Rahmenbedingungen für die Gestaltung der Unterrichtspraxis zwischen 1917 bis etwa Mitte der zwanziger Jahre aufbauten.

In der Arbeitsweise von KRUPSKAJA bei der Konstruktion ihrer Pädagogik sind in der Synthetisierung verschiedener pädagogischer Konzepte und in der Berücksichtigung kultargesellschaftlich-sozialer Aspekte Ähnlichkeiten zu PETER PETERSEN zu erkennen. Auch sie informierte sich international und verband verschiedene Ansätze zur Reformierung von Schule und Pädagogik miteinander. Auf dieser Materialgrundlage formierte sie im LENINSchen Auftrag eine soziale Gruppierungen hervorhebende, staatsentwickelnde Pädagogik. LUNATSCHARSKI bemerkte im April 1920: „Vieles von dem, was wir in unserer Einheits-Arbeitsschule einführen, ist die sozialistische Anwendung von Methoden, die im Alltag der besseren amerikanischen Schulen eingeführt worden sind.“<sup>15</sup> Es ist zu vermuten, daß PETERSEN am pädagogischen Ansatz und an der Architektur eines solchen Konzepts durchaus interessiert war. ANWEILER sprach 1968 sogar von einem „Ostinteresse“ PETERSENS (ANWEILER 1968, S. 59).

POPOWITSCH hatte sich in seiner Beschreibung der „Sowjetpädagogik“ auf die ideologisch-theoretischen Grundlagen dieser Pädagogik konzentriert, auf ihre Wirksamkeit als Staatspädagogik und auf die Zwecksetzung des „Kollektivismus“ als spezifisch politisch gestaltete und genutzte Sozialform. Den Kollektivismus benennt er als Hauptziel der Sowjetpädagogik und den Polytechnizismus als Kennzeichen der Sowjetschule. Außerhalb der Staatspolitik gäbe es keine „Sowjetpädagogik“. Die Auffassung PETERSENS sei dazu gegensätzlich. Für ihn sei „die Erziehungswissenschaft ... weder ein Teil der Philosophie noch ein Stück der Staatslehre“ (POPOWITSCH 1934, S. 13).

Die Tendenz der Suche nach einer staatswirksamen Reformpädagogik und nach entsprechenden Realisierungsformen deutet sich auch in der Zustimmung PETER PETERSENS zum „Gesetz zur Demokratisierung der deutschen Schule“ an, das in den Ländern der sowjetisch besetzten Zone Deutschlands beschlossen, für Thüringen am 12. Juni 1946 in Weimar verkündet und dessen bildungspolitische Bedeutung durch Ansprachen bekräftigt wurde. Im

---

15 Zit. bei GÖCK 1985, S. 46.

Redebeitrag von PETER PETERSEN, damals Dekan der Sozial-Pädagogischen Fakultät der FRIEDRICH-SCHILLER-Universität in Jena, heißt es:

„Die Vertreter der deutschen Erziehungswissenschaft begrüßen das Gesetz über die Demokratisierung der deutschen Schule, weil es die Erfüllung der pädagogischen Forderungen seit mehr als zwei Generationen bringt. Niemand hat in Deutschland früher die großen Mängel der Organisation unseres Schulwesens erkannt als die führenden Pädagogen unseres Volkes. Bei aller Anerkennung der innerschulischen Arbeit unserer Lehrer an sämtlichen Schularten, dieser Arbeit, die ja Weltruhm gewonnen hatte, konnte der beklagenswerte Mangel nicht übersehen werden, daß diese so viel gerühmte und besuchte und auch im Ausland zum Vorbild genommene Unterrichtstätigkeit in einem Schulorganismus geleistet wurde, der sozialgeschichtlich beurteilt, schon vor dem ersten Weltkriege veraltet war. Es wurde eine tiefbetäubende, schwere schulpolitische Niederlage für die fortschrittliche pädagogische Welt Deutschlands, als bereits 1920 die alten reaktionären politischen Mächte – für den im Schulkampf Mitlebenden und Mitstrebenden klar erkennbar – gesiegt hatten. Eben diejenigen Mächte, die sich dann im September 1930 an HITLER verkauften und unter ihm Deutschland in dieses Elend stürzten.“ (PETERSEN 1946, S. 15 f.)

Die Verbindung von reformpädagogischen Unterrichtsformen und „Schulwelten“ (ebd., S. 16) mit einem einheitlichen und staatlichen „Schulorganismus“ war ein Konzept, das sich auf die Vorstellungen von „Sowjetpädagogik“ der zwanziger Jahre berufen konnte und der ursprünglichen Konstruktion KRUPSKAJAs entsprach. Die „Sowjetpädagogik“ der zwanziger Jahre unterschied sich jedoch von der seit 1948/49 in der SBZ/DDR als Vorbild dienenden und in Elementen übernommenen sowjetischen Pädagogik prinzipiell. Deren Grundlage war die ideologisierte und auf vor-reformpädagogische Inhalte umgewertete sowjetische Pädagogik der dreißiger Jahre. Diese Umwertung wiederum gehörte zu den Resultaten der sowjetrussischen Schul- und Pädagogikentwicklung der zwanziger Jahre und des unvollendeten und gescheiterten Versuchs, Reformpädagogik als Staatspädagogik zu nutzen und dem Primat der Politik zuzuordnen.

Nach 1933/34 und 1946 äußerte sich PETERSEN 1947 in einem in Jena gehaltenen Vortrag erneut zum Thema „Sowjetpädagogik“.<sup>16</sup> Die Versuche der

---

16 In diesen Zusammenhängen spielte die Arbeit von POPOWITSCH keine Rolle mehr. Sie wurde auch von PETERSEN in keiner Form popularisiert, er selbst griff explizit nicht wieder auf sie zurück. Die Schrift war jedoch nicht völlig unbekannt. In Zusammenhang mit Materialien und Maßnahmen zur „Ausbildung von Lehrern für die Volksschule in der sowjetischen Besatzungszone“ (Befehl 162 der SMAD vom 6. Dezember 1945) befindet sich im Bericht über die genutzte Literatur neben NOHL, PALLAT und KERSCHENSTEINER auch ein Hinweis auf POPOWITSCH, wahrscheinlich in Unkenntnis über die Entstehungs-



Sowjetpädagogen, die Arbeitsschule westlicher Prägung einzuführen, seien verfrüht gewesen und deshalb fehlgeschlagen. Der Weg dahin führe über die „Lernschule“, so PETERSEN – um eine solche handele es sich auch bei der gegenwärtigen sowjetischen Schule. Die Thüringer Volksbildungsministerin MARIE TORHORST konterte pikiert mit der Bemerkung, daß ein Nichtmarxist nicht in der Lage sei, Erscheinungen des sowjetischen Lebens wissenschaftlich zu analysieren und zu beurteilen. Die sowjetische Schule sei weder eine „Lernschule“ noch eine „Arbeitsschule westlicher Prägung“ (TORHORST 1948, S. 298 f.). Tatsächlich aber geht ihr Denkmodell in eine ähnliche Richtung wie das von PETERSEN: Auch TORHORST glaubt an eine „dritte“ Pädagogik als Erscheinungsform der neuen Staatspädagogik. Im Unterschied zu PETERSEN geht sie von politischen Argumenten aus, PETERSEN demgegenüber primär von pädagogischen.

## 6 Ein originäres pädagogisches Konzept?

Ein solcher unterschiedlicher Denkansatz begrenzte auch die tatsächliche und kritische Rezeption des Pädagogikkonzepts von KRUPSKAJA. Bis zum Ende der sechziger Jahre wurde sie darauf beschränkt, die „beste Interpretin des Gedankengutes LENINS zu den Problemen der Erziehung und Bildung des

---

geschichte, die Absicht und den Inhalt der Veröffentlichung. Denkbar ist jedoch auch ein Rückgriff in konzeptionell-reformpädagogischer Absicht bzw. aus Mangel an deutschsprachigen Erläuterungen des Gegenstandes „Sowjetpädagogik“ generell. Die an die Person PETERSENS gebundene Veröffentlichung, der Rückgriff auf die sowjetische Pädagogik der zwanziger Jahre und das Erscheinungsdatum 1934 bewirkten wahrscheinlich, daß die Veröffentlichung danach weitgehend in Vergessenheit geriet. In den nachfolgenden Jahren erwähnt HOHENDORF 1957 in seiner Beschreibung deutsch-sowjetischer pädagogischer Beziehungen während der Weimarer Zeit ohne weitere Kommentierung „die Arbeit des Bulgaren Alexander Popowitsch“. Der Verfasser habe sich bemüht, „die sowjetische Pädagogik von der Grundlage des Marxismus-Leninismus aus zu verstehen“ (Die deutsch-sowjetischen Beziehungen 1957, S. 44 f.). Im Rahmen der insbesondere von PAUL MITZENHEIM (Jena) geförderten regionalgeschichtlichen Untersuchungen befaßte sich umfassender erst wieder KURT MEINL Ende der achtziger Jahre mit der Dissertation von POPOWITSCH und veröffentlichte 1989 dazu einen Aufsatz in der Wissenschaftlichen Zeitschrift der Friedrich-Schiller-Universität (MEINL 1989). In der Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung (BBF) wurde noch nach der Wende die wahrscheinlich irrümliche Standorteinordnung der Pädagogischen Zentralbibliothek der DDR mit deren Bestand übernommen. Dort war die Arbeit POPOWITSCHS der allgemeinen Literatur zu dem in der DDR positiv besetzten Thema „Sowjetpädagogik“ zugeordnet.



Menschen“ zu sein. In ihrem Werk, so HOHENDORF 1969, verkörpere sich „der Leninismus in der Pädagogik“ (HOHENDORF 1969, S. 64). Durch die politische Exklusivität, die der Pädagogik KRUPSKAJAS damit unterstellt war, wurden Elemente pädagogischer Innovation sowie tradierte Formen reformpädagogischen Gedankenguts, die sie enthielt, nicht mehr pädagogisch wahrgenommen.

Die vielgestaltige Verwandlung dieses Pädagogikkonstrukts in einen Mythos, an der KRUPSKAJA nach LENINS Tod in Berufung auf seine Lehren entschieden beteiligt war, trug dazu bei, auch die in ihm enthaltenen prinzipiellen Irrtümer und Irrwege zu überdecken. Ihre ursprüngliche Entstehungsgeschichte wurde verhüllt, die ursprüngliche Substanz nicht mehr geprüft und bestimmt.

„Mythen erzählen von ihren heilsbringenden Stiftern, deren charismatische Offenbarungen und Weisungen – im Guten für diejenigen, die ihnen folgen, zum Nachteil für jene, die sie mißachten oder vergessen. ... Es ist unschädlich, wenn die Überlieferung bruchstückhaft ist, voller Unterbrechungen, denn der Mythos ist überzeitlich – man kann sich gerade dann auf ihn berufen, wenn die Beschränkungen unserer Erfahrung durch Raum und Zeit überschritten werden sollen, sozusagen zugunsten einer ‚höheren Einsicht‘.“ (HERRMANN 1999, S. 8)

Bereits in der ursprünglichen Gestalt gehörten zu den Grundzügen dieser Pädagogik Politiktauglichkeit und Politiknähe (OELKERS 2000, S. 333 f.). Die strikte bildungspolitische Bindung der pädagogischen Betrachtung schloß schon in der Gründungssubstanz aus, die Eigengesetzlichkeit von Pädagogik bzw. deren „Neutralität“ anzuerkennen. Zu prüfen ist deshalb, inwieweit tatsächlich von einem originären pädagogischen Konzept – auch in allen seinen nachfolgenden (bildungspolitischen) Wandlungen und Erscheinungsformen – gesprochen werden kann.

Erkennbar sind bildungspolitische Auswirkungen dieses Konzepts auf die Formierung einer reformpädagogischen „Staatspädagogik“ nach 1917. Deren Nichteinlösbarkeit hatte seit der zweiten Hälfte der zwanziger Jahre die Korrektur des ursprünglich im Spannungsfeld zwischen Reform- und Staatspädagogik angesiedelten Konzepts und den Rückgriff auf vor-reformpädagogische Elemente von Staatspädagogiken zur Folge. Dieser Schritt, der an die (politische) Verdrängung reformpädagogischer Ansätze und die (politische) Zentrierung auf eine normierende ideologiegerichtete Pädagogik gebunden war, wurde als Fortentwicklung der dritten, „neuen“, „fortgeschrittensten“, sozialistischen Pädagogik behauptet.

Der Zeitraum vor 1917 ist insofern von Interesse, weil nur bis zu diesem Zeitpunkt konzeptionell-theoretische Bemühungen erkennbar sind, ein anreicherungsfähiges pädagogisches Konzept der „neuen“ Pädagogik zu entwickeln. In den nachfolgenden Jahren standen die bildungspolitische Programmatik und ihre Umsetzung sowie die partielle Darlegung und Erläuterung von Elementen und Formen der behaupteten „neuen“ Pädagogik im Mittelpunkt, die sich etwa mit dem in der DDR seit Ende der siebziger Jahre verwendeten Begriff der „inhaltliche Ausgestaltung“ umreißen lassen. Zudem sind die Jahre bis 1917 in bisher vorliegenden Untersuchungen aus den verschiedensten, zumeist jedoch ideologischen Gründen ausgeklammert oder verkürzt worden<sup>17</sup>, indem „Sowjetpädagogik“ auf die als siegreich behaupteten Realisierungsprozesse seit 1917 und unter fast ausschließlich bildungspolitischen und politischen Aspekten im Sinne einer permanenten Erfolgsgeschichte oder aber – in konträrer Betrachtungsweise – auf die dementsprechende Beschreibung als Mißerfolgsgeschichte reduziert wurde.

Die „Anwendung“ von „Sowjetpädagogik“ als beabsichtigter Bestandteil gesellschaftspolitischer Umformungen, wie sie seit 1917 in Sowjetrußland bzw. in der Sowjetunion erfolgt war, wurde in der SBZ/DDR seit 1945 gleichsam wiederholt. Unter indoktrinierender und zunehmend auch selbstindoktrinierender Berufung auf das sowjetische Vorbild ist eine Art „Schnelldurchlauf“ aller vergleichbaren Hoffnungen, Irrtümer und Restriktionen zu erkennen. Integriert waren die Konflikte der zwanziger Jahre zwischen Reform- und Staatspädagogik ebenso wie die mit einer strikten Ideologisierung verbundene Rückkehr zu vor-reformpädagogischen Staatspädagogik der dreißiger Jahre (LOST 2000, S. 53 ff.). Deren Durchsetzung wurde durch die Besatzungsmacht vertreten und als Bestandteil der Bildungspolitik in der DDR aufgegriffen. Zu den prinzipiellen Irrtümern dieser Pädagogik gehörten insbesondere:

- (1) ihre behauptete Existenz als eine alle Reform- und Staatspädagogik überwindende, „neue“ (Staats-)Pädagogik;
- (2) ihre Entwicklungsfähigkeit als politikzugeordnete, gesellschaftsgestaltend und staatserhaltend konstruierte und genutzte Pädagogik;
- (3) ihre Wirksamkeit außerhalb staatssozialistischer geschlossener Gesellschaften.

---

17 Vgl. dazu auch die Bemerkungen von FRANZ MICHAEL KONRAD (2000) in einer Rezension zu den Untersuchungen IRINA MCHITARJANS (1998).

Am Beispiel der Konstruktion der dem LENINSchen Gesellschaftsmodell zugeordneten Pädagogik durch KRUPSKAJA wird erkennbar, welche ursprünglichen Absichten und Zielvorstellungen diesen Konstrukten zugrunde lagen, in welchem Verhältnis theoretisch-ideologische Grundlagen und praktische Bedürfnisse im Sinne des Verhältnisses von Pädagogik und Politik sowie Systematik und Zufälligkeit der Materialgrundlagen zueinander standen. Ihr Einsatz als Staatspädagogik nach 1917 erfolgte auf der Grundlage eines fragmentarischen Konzepts, das sich gleichsam zwischen LENIN, TOLSTOI und DEWEY bewegte (FROESE 1956, S. 16), das in der praktisch-politischen Realisierung an die Verdrängung reformpädagogischer Ansätze gebunden war und in der politischen Zentrierung auf eine normierende ideologiegerichtete Pädagogik mündete, zu deren Begleiterscheinungen der Mythos von der dritten, „neuen“, „fortgeschrittensten“ Pädagogik gehörte.

## Quellen und Literatur

### Ungedruckte Quellen

Russisches Staatliches Archiv zur Sammlung von Parteigeschichte (RGASPI), Bestand 12, Verzeichnis 1, Akteneinheit 867:

Blatt 1: Schweizerische Landesbibliothek Bern. Benutzerkarte mit Datum vom 12. September 1914.

Blatt 3: Quittung der Stadt(- und Universitäts)bibliothek Bern vom 4. Mai 1915.

Blatt 6: Schweizerische Landesbibliothek Bern. Leihschein mit Datum vom 4. Januar 1916.

Schweizerisches Sozialarchiv Zürich:

Kartei der Melde- und Lesezettel – Anmeldungsschein für Krupskaja für die „Zentralstelle für soziale Literatur der Schweiz“ aus dem Jahre 1916/17.

### Gedruckte Quellen

KRUPSKAJA, N.K.: Aus den vorbereitenden Materialien zur Arbeit „Volksbildung und Demokratie“. In: DIES.: Pädagogische Werke. Bd. 1 (Autobiographische Artikel. Vorrevolutionäre Arbeiten). Moskau 1957, S. 465–477 (russ.).

- DIES.: Sozialistische Pädagogik. Bd. 1, hrsg. v. K.-H. GÜNTHER, L. HARTUNG u. G. KITTLER. Berlin 1967.
- PETERSEN, P. in: Ansprachen aus Anlaß der feierlichen Verkündung des „Gesetzes zur Demokratisierung der deutschen Schule“ am 12. Juni 1946 zu Weimar. In: „Gleiches Bildungsrecht für alle“/Das Gesetz zur Demokratisierung der deutschen Schule. Weimar 1946, S. 15 f.
- TORHORST, M.: Sowjetschule und deutsche Schulreformer. In: Schöpferische Gegenwart. Kulturpolitische Monatszeitschrift Thüringens (1948), H. 5, S. 296–299.

### Periodika

- Pestalozzianum. Mitteilungen der schweizerischen permanenten Schulausstellung und des Pestalozzi-Stübchens in Zürich Jgg. 1899–1903 sowie 1. Jg. (neue Folge) 1904 bis 14. Jg. 1917.
- „Schweizerische Lehrerzeitung. Organ des Schweizerischen Lehrervereins und des Pestalozzianums in Zürich. 61. Jg. 1916 und 62. Jg. 1917.
- „Schweizerische pädagogische Zeitschrift. Hrsg. v. Schweizerischen Lehrerverein“. 23. Jg. 1912 bis 27. Jg. 1917.

### Bibliotheksbestände

Bestandskataloge, Zuwachsverzeichnisse, Jahresberichte sowie nachweislich genutzte Buchbestände:

- Stadt- und Universitätsbibliothek Bern (StUB)
- Schweizerische Landesbibliothek Bern (SLB)
- Mediothek / Bibliothek des Pestalozzianums Zürich
- Schweizerisches Sozialarchiv Zürich
- Sammlung Martha Maria Heinimann, Bern

### Literatur

- ANWEILER, O.: Die Sowjetpädagogik in der Welt von heute. Heidelberg 1968.
- AUTORENKOLLEKTIV: Nadeshda Krupskaja: Eine Biographie. Berlin 1986.
- BAUMANN, U.: Krupskaja zwischen Bildungstheorie und Revolution. Biographische und geistesgeschichtliche Formkräfte der Pädagogik N.K. Krupskajas und ihre Einheitsschulkonzeption. Weinheim/Basel 1974.

- Die deutsch-sowjetischen pädagogischen Beziehungen in den Jahren der Weimarer Republik. Tagung der Sektion Pädagogik des Zentralvorstandes der Gesellschaft für Deutsch-Sowjetische Freundschaft vom 27. Juni 1957. Berlin 1957 (Ms. Mit Beiträgen von G. HOHENDORF, K. SOTHMANN, H. KELBERT, A. LINDEMANN, M. TORHORST, K. HARIG).
- FROESE, L.: Ideengeschichtliche Triebkräfte der russischen und sowjetischen Pädagogik. Heidelberg 1956.
- GAUTSCHI, W.: Lenin als Emigrant in der Schweiz. Zürich/Köln 1973.
- GOCK, A.: Polytechnische Bildung und Erziehung in der Sowjetunion bis 1937. Berlin 1985.
- HEILAND, H.: Fröbelforschung und Fröbelrezeption in der Deutschen Demokratischen Republik (1983). In: DERS.: Die Pädagogik Friedrich Fröbels. Aufsätze zur Fröbelforschung 1969–1989. Hildesheim/Zürich/New York 1989, S. 60–71.
- HERRMANN, U.: Bildung durch Wissenschaft? Mythos „Humboldt“. Ulm 1999 (Reden und Aufsätze der Universität Ulm; H. 1).
- HOHENDORF, G.: Krupskajas Beitrag zur Entwicklung der marxistisch-leninistischen Pädagogik in Deutschland in den Jahren der Weimarer Republik. In: Kolloquium anlässlich des 100. Geburtstages von N.K. Krupskaja, veranstaltet vom Deutschen Pädagogischen Zentralinstitut. Berlin, am 20. Februar 1969. Beilage zum Informations-Bulletin Pädagogik 4 (1969), Nr. 3 (Interner Manuskript-Druck).
- INGOLD, F.P.H.: Der große Bruch. Rußland im Epochenjahr 1913. Kultur – Gesellschaft – Politik. München 2000.
- KAIROW, I.A.: Die ideologischen Grundlagen der Sowjetpädagogik. Hrsg. v. H. SIEBERT. Berlin/Leipzig 1949.
- KÖNIG, H.: Zu den Aufgaben der Geschichte der Erziehung im Fünfjahrplanzeitraum 1976 bis 1980. In: Jahrbuch für Erziehungs- und Schulgeschichte 17 (1977), S. 13–33.
- KONRAD, F.M.: Rezension zu T. RÜLCKERS/J. OELKERS (Hrsg.): Politische Reformpädagogik. 1998. In: Zeitschrift für Pädagogik 46 (2000), S. 461–464.
- LITWJAK, M.M. u.a.: Nadescha Konstantinowna Krupskaja. Bibliographie der Arbeiten und Literatur über das Leben und die Tätigkeit. Moskau 1969 (russ.).
- LOST, C.: Sowjetpädagogik. Wandlungen, Wirkungen, Wertungen in der Bildungsgeschichte der DDR. Baltmannsweiler 2000.
- MCHITARJAN, I.: Der russische Blick auf die deutsche Reformpädagogik. Zur Rezeption deutscher Schulreformideen in Rußland zwischen 1900 und 1917. Hamburg 1998.



- DIES.: Die Rezeption der deutschen Reformpädagogik in Rußland (1900–1917): Das Beispiel Georg Kerschensteiner. In: PEHNKE, A./FÖRSTER, G./SCHNEIDER, W. (Hrsg.): *Anregungen international verwirklichter Reformpädagogik. Traditionen, Bilanzen, Visionen*. Frankfurt a.M. u.a. 1999, S. 571–597.
- DIES.: John Dewey und die pädagogische Entwicklung in Rußland vor 1930. Bericht über eine vergessene Rezeption. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 46 (2000), S. 882–903.
- MEINL, K.: „Die Grundlagen der Sowjetpädagogik“. Eine philosophische Dissertation an der Universität Jena aus dem Jahre 1934. In: *Wissenschaftliche Zeitschrift der FSU. Gesellschaftswiss. Reihe* 38 (1989), H. 2, S. 115–228.
- OELKERS, J.: Demokratie und Bildung: Über die Zukunft eines Problems. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 46 (2000), S. 333–347.
- POPOWITSCH, A.: *Die Grundlagen der Sowjetpädagogik*. Weimar 1934 (Pädagogische Studien und Kritiken, hrsg. von P. PETERSEN, Bd. X).
- ROGGER, F.: *Der Doktorhut im Besenschränk: Das abenteuerliche Leben der ersten Studentinnen am Beispiel der Universität Bern*. Bern 1999.
- DIES.: Jüdisches Universitätsleben in Bern: Zwischen Sozialismus und Zionismus, Antisemitismus und Nationalsozialismus. In: „Reiz und Fremde jüdischer Kultur“. 150 Jahre jüdische Gemeinden im Kanton Bern. Kulturhistorische Vorlesungen 1998/99. Hrsg. im Auftrag des Collegium generale der Universität Bern von G. EISNER u. R. MOSER. Bern 2000.
- ROTENBERG, W.: *Die Hefte (Tagebücher) von Nadeshda Konstantinowna*. In: *Narodnoje obrazovanie* (1959), H. 2, S. 89–93 (russ.).

Anschrift der Autorin:  
Prof. Dr. Christine Lost  
Hanns-Eisler-Str. 6,  
10409 Berlin

## **Nur angepaßt oder überzeugter Nationalsozialist?**

### **Alfred Andreesen und die Landerziehungsheime im Nationalsozialismus**

#### **Zur Revision eines pädagogischen Mythos**

Prof. Dr. Max Liedtke zum 70. Geburtstag

## **1 Zur Forschungslage**

Erst etwa ab Mitte der 70er Jahre wuchs das wissenschaftliche Interesse an der Geschichte der Landerziehungsheime im Nationalsozialismus. Ein frühes Beispiel dafür ist der von Studenten der Universität Marburg unternommene Versuch, die Erziehungspraxis der Hermann Lietz-Schulen (HLS) im Dritten Reich zu erhellen. Die 1976 vorgelegte Arbeit rief den Widerspruch vieler „Altbürger“ hervor (ALPHEI 1998, S. 32). Kritisiert wurde 1986 in „Leben & Arbeit“ vor allem die Feststellung, Oberleiter ANDREESEN (1886–1944) sei ein überzeugter Nationalsozialist gewesen. Alle Autoren waren bestrebt, seine ideologische Position zu relativieren und seine Aktivitäten als das Bemühen eines Idealisten darzustellen, dessen gesamtes Denken und Handeln davon bestimmt gewesen sei, die Zerstörung des LIETZschen Lebenswerkes durch die Nationalsozialisten zu verhindern.

Auch RALF KOERRENZ näherte sich der Problematik der Landerziehungsheime im Dritten Reich und der Rolle ANDREESENS (KOERRENZ 1992, S. 226–240) von diesen paradigmatischen Leitgedanken und kam so zu dem nicht überraschenden Urteil, ANDREESEN habe unter dem Eindruck der politischen Verhältnisse aus Einsicht in die „Zwangsläufigkeit der Anpassung“ (ebd., S. 226) lediglich eine politisch-pragmatisch angelegte Strategie entwickelt und konsequent verfolgt. Ziel der von ihm ab Frühjahr 1933 unter dem Eindruck massiver Eingriffe des NS-Staates in den Bereich der freien Reformschulen entwickelten Anpassungs- und Legitimationsstrategie sei es gewesen, das Überleben der Heime zu sichern. Deswegen aber müsse er kein

strammer Nationalsozialist gewesen sein. Auch könne ihm trotz vieler zustimmender Äußerungen zur NS-Ideologie in seinen Veröffentlichungen „kaum eine vorbehaltlose Bejahung der Erziehungsvorgaben der NS-Diktatur unterstellt werden“ (ebd., S. 239). Erkennbar sei vielmehr, daß er sich schon 1934 zurückhaltender geäußert und im Verlauf des „Dritten Reiches“ – besonders deutlich seit Kriegsbeginn – sogar vom Nationalsozialismus distanziert habe.

KOERRENZ vertritt diese Auffassung mit Nachdruck, obwohl seine Analyse lediglich auf einer Auswahl der zwischen 1933 und 1935 publizierten Texten basiert. Für derart weitreichende Schlußfolgerungen aber ist diese Textbasis unzureichend. Durch die ANDREESEN unterstellte Strategie werden die Texte zudem zwangsläufig eingeschränkt oder unzutreffend interpretiert. Ursächlich dafür ist zum einen die unzureichende Klärung der weltanschaulich-politischen Grundorientierung und des tatsächlichen politischen Handelns von ANDREESEN vor und nach 1933. Zum anderen werden nur publizierte Texte berücksichtigt, die die These der sukzessiven, schon 1934 beginnenden, 1939 vermeintlich deutlich erkennbaren Distanzierung ANDREESENS von der NS-Ideologie nahelegen. Quellen, die diese These in Frage stellen könnten, werden dagegen nicht herangezogen.

Es ist im Rahmen dieses Beitrags nicht möglich, die nicht zu bestreitende Lebensleistung ANDREESENS auch nur annähernd angemessen zu würdigen. Das ist auch nicht beachtet. Intention ist aber doch, seine Rolle als „Schlüsselfigur“ der Landerziehungsheimbewegung „in der Zeit des Übergangs“ (ALPHEI 1995, S. 48) von der Weimarer Republik zum Nationalsozialismus herauszuarbeiten und einzuordnen.

## **2 Weltanschaulich-politische Grundorientierung, Mitgliedschaft im ‚Kampfbund für Deutsche Kultur‘**

Als ANDREESEN im November 1905 erstmals nach Ilsenburg kam, waren ihm weder HERMANN LIETZ noch die Deutschen Landerziehungsheime (DLEH) ein Begriff. Folgt man der Schilderung von LIETZ, dann fanden er und ANDREESEN wegen der beiderseits empfundenen ‚Seelenverwandtschaft‘ aber rasch zueinander. 1911 wurde ANDREESEN von LIETZ zum Vertreter auf Bieberstein ernannt. Spätestens jetzt wurde LIETZ ihm ein „lieber Freund“, der bei ihm „Verständnis“ fand (MEIßNER 1922, S. 159 f.). Das galt auch für das zumindest latent vorhandene, historisch durchaus erklärbare, nicht jedoch

wegzudiskutierende rassistisch-antisemitische Element im LIETZSCHEN Denken. Es gründete in einer über viele Jahre gewachsenen, durch persönliche Erfahrung subjektiv gefestigten, nationalistisch- resp. völkisch-rassistischen Sichtweise, die davon ausging, daß es Rassenunterschiede gab, die sich u.a. an der „inneren Tüchtigkeit, dem sittlichen Verhalten und den Leistungen ... auf wissenschaftliche(m) ... (sowie) auf dem völlig gleichberechtigten körperlichen Gebiet“ (LIETZ 1904, S. 6 f.) manifestieren (LIETZ 1920, S. 186).

Unter dem Eindruck des verlorenen Krieges schrieb LIETZ im Winter 1918/19 das Buch „Des Vaterlands Not und Hoffnung“ (LIETZ 1919). Das dort entwickelte Programm zur „Rettung“ des deutschen Volkes nach dem „Zusammenbruch“ enthielt neben dem Entwurf einer „deutschen Volks-(Einheits-)schule“ auch konkrete Vorstellungen zu „den neuen Lebensbedingungen des neuen deutschen Volksstaates“ (S. VII). In diesem Kontext postulierte LIETZ auch die „Reinhaltung der Rasse“ (S. 89). Sie sei „für die Entwicklung eines Volkes von höchster Wichtigkeit“ (ebd.). „Völker“, die diesen „Grundsatz“ nicht beachtet haben, hätten sich „schwer geschädigt“ (ebd.) oder seien sogar „zugrunde gegangen“ (S. 90). Dies gelte insbesondere für die „Vermischung“ (ebd.) der „deutsch-germanisch(n)“ (LIETZ 1904, S. 6) Rasse mit nicht verwandten Rassen, wie dem „Judentum“ (LIETZ 1919, S. 90). Angesichts dieser Tatsache liege es im „beiderseitigen Interesse, beide Rassen reinzuhalten und nicht zu vermischen.“ (Ebd., S. 90)

LIETZ, der hier – ohne jeden Zweifel in völliger Übereinstimmung mit ANDREESEN, der sich 1934 als seit 1905 antisemitisch(!) bekannte (BAB NSLB 3330/0001/30: Fragebogen, Frage 6) – dezidiert vor der „jüdischen Gefahr“ (LIETZ 1919, S. 91) warnte, forderte im Einklang mit den „Zielen besonnener Rassenpolitik“ u.a.

- die „Rückkehr der Juden in ihre alte Heimat ... zu fördern“ (ebd.),
- die „weitere Zuwanderung Fremdrassiger, also auch die von Juden, zu verbieten“,
- die Ausweisung von „Juden, welche den Gesetzen des Staates zuwiderhandeln“ (ebd., S. 92), und
- sich von den „schlimmen Wirkungen jüdischen Geistes und allen, die ihn vertreten ... gänzlich fern zu halten“ und „nicht durch ihn beeinflussen zu lassen“ (ebd.).

Beeinflußt u.a. von den „rassenhygienischen Forderungen“ (ANDREESEN 1924, S. 52) des Münchner Professors für Rassenhygiene MAX VON GRUBER und angeregt durch HOUSTEN STEWART CHAMBERLAINS (1855–1927) Buch „Grundlagen des XIX. Jahrhunderts“ (LIETZ 1919, S. 52) hatte LIETZ sein „mehr und mehr ... antisemitisch gefärbtes Deutschbewußtsein“ (ebd., S. 53)

entwickelt. Bereits im Frühjahr 1919 konfrontierte er Lehrer und Schüler in Bieberstein gezielt mit seiner rassenhygienischen und antisemitischen Auffassung (ebd., S. 52) und gab dazu entsprechende Erläuterungen.

ANDREESEN hat den prinzipiellen, in der praktischen pädagogischen Arbeit allenfalls latent vorhandenen LIETZschen Antisemitismus und Rassismus seit Beginn seiner Arbeit in den DLEH zu keinem Zeitpunkt kritisiert oder gar revidiert, im Gegenteil. In seinem im „Jahrbuch auf das Jahr 1924“ veröffentlichten Beitrag „Die deutsche Aufgabe und die Land-Erziehungsheime (Klärung und Entscheidung)“ (ANDREESEN 1924) formulierte er schon ganz in der Diktion des erst vier Jahre später, am 19. Dezember 1928, gegründeten ROSENBERGschen ‚Kampfbundes für Deutsche Kultur‘, daß „unsere ‚Kultur, völlig auf den Hund gekommen“ (ebd., S. 11) sei und man sich nicht des Eindrucks erwehren könne, daß „die einfachsten Rasseninstinkte, die jedenfalls die primäre biologische Grundlage einer Volksgemeinschaft bilden, heute in weiten Kreisen verloren gegangen“ (ebd.) seien. Ebenfalls schon ganz im Sinne der Programmatik der in den 20er Jahren entstandenen ‚Nordischen Bewegung‘, die die Erhaltung und Verbreitung der ‚Nordischen Rasse‘ und der ‚Nordischen Kultur‘ propagierte und sich Anfang der 30er Jahre als rassistischer Zweig der völkischen Bewegung mehrheitlich der NSDAP zugewandt hatte, konstatierte ANDREESEN, daß die „Aufgabe des deutschen Volkes ..., eine spezifisch nordeuropäische Kultur zu entwickeln, ... in der Gegenwart einen betrüblichen Niedergang“ (ebd.) erfahren habe. Scharf kritisiert wurde von ihm zudem auch der „rationalistische Doktrinarismus und Internationalismus“, der durch die „Arbeiterbewegung“ in das deutsche Volk hineingetragen worden sei, dessen „Volkskörper“ „zertrümmert“ und an die „Stelle von Volks- und Stammesgefühl Klassenbewußtsein, Klassenkampf und internationale Solidarität“ gesetzt habe. „(F)ür die Ausbildung des deutschen Menschen“ sei „von dieser Arbeiterbewegung ... gar nichts zu hoffen“ (ebd., S. 47).

Schon an diesen wenigen Zitaten, die nicht der Außendarstellung dienten, sondern der weltanschaulichen Selbstvergewisserung, wird deutlich, daß ANDREESENS kulturkritische Haltung mehr war als bloße Kulturkritik. Sie war rassistisch-völkisch bestimmte, weltanschauliche Positionierung im Kontext bzw. im Lager der völkischen Bewegung, der er sich zweifellos seit Beginn der Weimarer Republik zurechnete.

Neben der seit Ostern 1905 bestehenden freiwilligen Mitgliedschaft im „antisemitische(n) Studentenverein“, dem ‚Verein Deutscher Studenten‘ (VDSt) (BAB NSLB 3330/0001/30: Fragebogen, Frage 6), die ANDREESEN bis zur Auflösung des VDSt im Herbst 1935 aufrechterhalten hat, bestätigte



er seine zunächst lediglich im „Jahrbuch auf das Jahr 1924“ offengelegte antisemitische, deutsch-völkische und rassistische Einstellung auch durch seinen freiwilligen Beitritt als 529. Mitglied zum „Kampfbund für deutsche Kultur“ (KfdK) im Juni 1933 (ebd., Fragebogen, Frage 9). Daß es sich bei dem 1929 von ALFRED ROSENBERG gegründeten KfdK um eine (wenn auch erst im Mai 1933 parteirechtlich als offizielle Kulturorganisation der NSDAP anerkannte) nationalsozialistische Kampforganisation handelte, deren Programmatik darauf gerichtet war, den jüdischen Einfluß auf das kulturelle Leben sowie die „kulturzersetzenden Bestrebungen des Liberalismus“ zu bekämpfen und Deutschland von der „entarteten Kunst“ zu säubern, war Anfang der 30er Jahre allgemein bekannt. ANDREESEN hatte davon Kenntnis. Dennoch hatte er sich freiwillig für die Mitgliedschaft im KfdK entschieden und damit zu dessen intoleranter und militanter Programmatik bekannt.

Außenwirkung hatte die KfdK-Mitgliedschaft mit großer Wahrscheinlichkeit wohl nur wenig, da sie lediglich einem sehr kleinen Kreis Gleichgesinnter bekannt geworden war. Wohl deshalb auch ist sie in Vergessenheit geraten. In der einschlägigen Literatur findet sich darauf bis heute kein Hinweis. Das erstaunt, da gerade diese freiwillige Mitgliedschaft ein wichtiges Indiz für die ideologischen und kultur- resp. gesellschaftspolitischen Vorstellungen ist, die ANDREESENS Denken und Handeln grundlegend bestimmten.

### **3      Andreesens Mitgliedschaft in NS-Organisationen**

Es überrascht und ist doch zugleich bezeichnend für die vornehmlich aus dem Blickwinkel der Anpassungs- und Opferthese geleistete ANDREESEN-Forschung, daß die Frage nach der Mitgliedschaft und den Aktivitäten des „Oberleiters“ der „Deutschen Landerziehungsheime. Hermann Lietz Schulen“ in der NSDAP und anderen NS-Organisationen bisher nicht bzw. nicht ernsthaft gestellt wurde. Der erste Autor, der sich nach dem Zusammenbruch des Dritten Reiches mit ANDREESENS Verhalten unter dem Nationalsozialismus beschäftigte, war Dr. ERNST REISINGER (1884–1952). Ganz im Duktus der üblichen Entlastungsargumentation räumte er in seinem im November 1945 veröffentlichten Nachruf auf ANDREESEN ein, dieser habe „im Bestreben, die Lietzschulen zu sichern, Hitler und selbst Rosenberg zu sehr gelten lassen“ (REISINGER 1945, S. 35). Zur Mitgliedschaft in der NSDAP sowie dem weltanschaulich-politischen Bekenntnis zum NS-Staat und zur NS-Erziehung in Vorträgen und Publikationen äußerte er sich dagegen nicht.

Vielmehr unterstellte er, ANDREESEN habe „(i)m Innersten ... unter der Herrschaft der NSDAP je länger, desto stärker gelitten“ (ebd.).

Dieses Verschweigen der Parteimitgliedschaft durch einen informierten Betroffenen kurz nach 1945 ist mit Blick auf die u.U. drohenden Verfahren im Zuge der Aufarbeitung und Entnazifizierung durchaus nachzuvollziehen. Kein Verständnis jedoch ist jenen Autoren gegenüber angebracht, die noch in den 80er und 90er Jahren an dieser Strategie festhielten und an der weitgehend gelungenen Verfestigung des 1945 generierten Mythos mitwirkten, ANDREESEN sei primär Opfer, nicht jedoch – oder zugleich auch – überzeugter Täter gewesen.

### 3.1 Die Mitgliedschaft im NSLB

Am 30. März 1933 veröffentlichte der NSLB „Richtlinien für die Schaffung einer einheitlichen Erziehergemeinschaft“. Kurz darauf hielt der NSLB am 8. und 9. April in Leipzig seine zweite Reichstagung ab. Angekündigt wurde dort von SCHEMM die Gleichschaltung der Lehrerverbände „in organisatorischer und geistiger Hinsicht“ (Anweisung 1933, S. 342). Am 26. April 1933 erließ der in Leipzig zum „Reichsbevollmächtigten für die Überführung der alten Lehrerverbände in den NSLB“ berufene Dr. EWALD SABLTONY „Anweisungen zur Überführung der bestehenden Lehrerverbände in den NSLB“ (ebd.).

Reichsinnenminister Dr. WILHEM FRICK (1877–1946), bis April 1934 zuständiger Ressortminister, sprach dagegen dem NSLB schon im Mai/Juni 1933 den Statuts einer Zwangs-Einheitsorganisation der Lehrerschaft ab. Für keinen Lehrer bestand somit Mitte 1933 die Verpflichtung zum Eintritt in den NSLB. Dennoch war ANDREESEN am 1. Juni 1933 – eine Woche vor der 3. Reichstagung des NSLB in Magdeburg – dem NSLB freiwillig als vollzahlendes Einzelmitglied beigetreten. Trotz der FRICKschen Vorbehalte gegenüber dem NSLB als nationalsozialistischer Zwangsorganisation für Hochschullehrer, Lehrer und Erzieher setzte SCHEMM am 8./9. Juni 1933 die Gründung der „Deutschen Gesamterzieherorganisation unter der Führung des NSLB“ (DEG I) in Magdeburg durch. Mit Ausnahme der Philologen und der katholischen Lehrerverbände traten der DEG I fast alle Lehrer- und Lehrerinnenverbände korporativ bei. Ob ANDREESEN als Vorsitzender der „Vereinigung der Landerziehungsheime und Freien Schulgemeinden“ an der NSLB-Tagung teilnahm, ist nicht bekannt.

Die Gründung der DEG I wirkte sich auch auf die DLEH aus. Noch unter dem Eindruck der am 22./23. Juli 1933 durchgeführten XI. Weber-Andreae-

Spiele hatten sich am 24. Juli rund 70 Lehrerinnen und Lehrer in Ettersburg zur „Allgemeine Lehrerversammlung der Hermann Lietz-Schulen“ eingefunden. Im Verlauf der Versammlung befaßte sich die Lehrerschaft auch mit der Frage, welche Position sie zur NS-Bewegung einnehmen sollte. Die Diskussion war jedoch nicht ergebnisoffen, sondern durch Orientierungspunkte, die ANDREESEN schon am 22. Juli in seiner Eröffnungsansprache (ANDREESEN 1933) gesetzt hatte, vorbestimmt. Als unbestrittener Führer formulierte er gegenüber der Lehrerversammlung die „Forderung, ... nach den Traditionen von Lietz“ die „nationalsozialistische Bewegung, insbesondere auf dem Gebiet der Volkserziehung,“ „mit allen Kräften ... (zu) unterstütz(en)“ (ebd.). Mit Blick auf den NSLB bedeutete dies für ihn, sich in Absprache mit Dr. LEHMANN (Holzminden) aktiv in das Bemühen zur Gründung einer ‚Reichsfachschaft Deutsche Landerziehungsheime‘ einzuschalten.

### **3.2 Die Mitgliedschaft in der SA**

Weder in zeitgenössischen Veröffentlichungen noch in der einschlägigen Forschungsliteratur findet sich ein Hinweis auf die Mitgliedschaft ANDREESENS in der ‚Sturmabteilung‘ (SA). Belegt ist die SA-Mitgliedschaft aber doch, wenn auch nur durch einen Eintrag in der im Bundesarchiv Berlin-Lichterfelde archivierten NSLB-Mitglieder-Karteikarte (BAB NSLB-Kartei Andreesen Alfred 03.02.1896). Danach gehörte er der SA-Reserve II im Rang eines SA-Sturmführers an (ebd.). Über das Eintrittsdatum ist nichts bekannt. Vermutlich trat er im Juni/Juli 1933 der SA bei.

### **3.3 Die Mitgliedschaft in der NSDAP**

Die Frage, ob und wenn ja, aus welchen Motiven und zu welchem Zeitpunkt ANDREESEN Mitglied der NSDAP geworden ist, wird in der Forschungsliteratur bisher an keiner Stelle explizit gestellt. Lediglich die von ANDREESENS Enkelin ULRIKE ANDREESEN im Schuljahr 1985/86 auf Schloß Bieberstein angefertigte Jahresarbeit (ADLH: ANDREESEN 1986) nähert sich diesem Aspekt seiner Biographie vorsichtig, vermeidet aber die direkte Frage nach der Mitgliedschaft in NS-Organisationen.

# Nationalsozialistische Deutsche Arbeiterpartei

München / Braunes Haus

Gau: Kurhessen

Ortsgruppe: *Leinroden*Antragspunkt: *Leinroden***Antrag**

Dieser Name darf nicht bestritten werden.

Mitgl.-Nr. **4196520**

## auf Aufnahme in die Nationalsozialistische Deutsche Arbeiterpartei

Hiermit stelle ich Antrag auf Aufnahme in die Nationalsozialistische Deutsche Arbeiterpartei. Ich bin deutscher Abstammung und frei von jüdischem oder farbigen Rassenblut, gehöre keinem Geheimbund, noch einer sonstigen verbotenen Gemeinschaft oder Vereinigung an und werde einer solchen während meiner Zugehörigkeit zur Nationalsozialistischen Deutschen Arbeiterpartei nicht beitreten. Ich verspreche, als treuer Gefolgsmann des Führers die Partei mit allen meinen Kräften zu fördern.

Ich verpflichte mich zur Zahlung der festgesetzten Aufnahmegebühr und des monatlichen, im voraus zahlbaren Mitgliedsbeitrages, der sich für mich aus der Beitragsordnung der Nationalsozialistischen Deutschen Arbeiterpartei ergibt. Außerdem bin ich zur Zahlung eines einmaligen freiwilligen Förderungsbeitrages von 5 Reichsmark bereit.

Respektvoll schreiben!

Vor- und Nachname: *Alfred Andreesen*Beruf oder Art der Tätigkeit: *Dr. phil., Leiter d. Hofkammer des Landesarchivars*Geburtsort: *3. II. 1886*Geburtsort: *Vörden (Allg.)*Geburtsort: *Leinroden*Wohnung: *Ellen*Geburtsort: *Leinroden*Geburtsort: *Leinroden*Geburtsort: *Leinroden*Geburtsort: *Leinroden*Geburtsort: *Leinroden*Geburtsort: *Leinroden*

Abb. 1: Antrag Nr. 4.196.520 auf Aufnahme in die NSDAP, unterschrieben von Dr. Alfred Andreesen am 25. Juni 1937 (Quelle: BAB NSLB 3330/0001/30; NSDAP München/Braunes Haus, Gau: Kurhessen)

ANDREESENS Mitgliedschaft in der NSDAP ist aber durch den am 25. Juni 1937 auf Schloß Bieberstein handschriftlich ausgefüllten und unterschriebenen Aufnahmeantrag (Abb. 1) sowie den ebenfalls vorliegenden Parteiausweis zweifelsfrei dokumentiert. Dabei handelte es sich auch keineswegs um eine Pro-forma-Mitgliedschaft. ANDREESEN, der kurz nach seinem Eintritt in die NSDAP den parteirechtlich festgelegten Status eines autorisierten „Reichs-Fachredners“<sup>1</sup> für Schul- und Erziehungsfragen erhalten hatte, nahm

1 Die Reichspropagandaleitung der NSDAP betreute als „Parteiredner“ sog. „politische Redner“ und „Fachredner“ (Reichsorganisationsleiter 1936, S. 298). In der hierarchischen Abstufung waren die von den „Gliederungen und angeschlossenen Verbänden der Bewegung eingesetzten“ und von der „Reichspropagandaleitung mit betreuten“ „Fachredner“ ebenso wie die politischen Redner in „Reichs-, Gau- und Kreis-Fachredner“ (ebd., S. 299) gegliedert. In Gegensatz zu den Ernennungs-Richtlinien für politische Redner, die festlegten, daß „nur Parteigenossen bestätigt (werden), die bereits vor der Machtübernahme Mitglied der NSDAP waren und sich damals entweder rednerisch oder als Politi-



zu dieser Frage selbst öffentlich wiederholt Stellung. Insbesondere Formulierungen, wie „Nicht umsonst nennen *wir* uns nationalsozialistische *Arbeiter-Partei*“ (PAM: Andreesen, o.J., S. 15) oder „*Wir* Nationalsozialisten bauen an einer neuen Volksgemeinschaft, die nicht mehr von Klassengegensätzen zersetzt sein soll“ (ANDREESEN 1939, S. 42, Hervorh. K.K.) machen wiederholt deutlich, daß er sich mit der Partei identifizierte. Das waren keine Floskeln, mit denen er nur pflichtgemäß seine Zugehörigkeit zur NSDAP dokumentierte. Sein Bekenntnis zu der „uns“ vom „Führer gestellt(en) ... große(n) Erziehungsaufgabe ...: Erziehung zum politischen Menschen und zum deutschen Sozialismus“ (PAM: Andreesen, o.J., S. 13), seine Forderung nach „Erneuerung des Erziehungswesens“ im NS-Staat und nach einem „neuen Erziehertyp“, wie er schon „im NS-Lehrerbund, im Arbeitsdienst, in der HJ (und) in der Lagererziehung“ (ANDREESEN 1939, S. 42) heranwächst, machen vielmehr deutlich, daß er sich damit zugleich auch zur NS-Ideologie, zum NS-Erziehungskonzept und zur Mannschafts- bzw. Formationserziehung bekannte.

#### 4 Die aktive Förderung der Heim-Hitlerjugend

Auch in der neuesten Forschungsliteratur zur Heim-HJ in den Landerziehungsheimen wird die Auffassung vertreten, für die Internatsschule habe erst die „flächendeckende Einführung der HJ“ im „Jahre 1936 ... einen massiven Eingriff in ihre Heimstruktur“ bedeutet und z.B. bei den Landerziehungsheimen dazu geführt, zur Abwehr äußerer Einflüsse auf die als „Familie(n)“ organisierten „Heimgruppen“ „eigene HJ-Gruppen“ zu gründen (ALPHEI 1995, S. 54). Intention für die von den Heimleitungen getragenen Gründungsaktivitäten sei die Annahme gewesen, man könne die von Heimlehrern als HJ-Führern geleiteten „internen Gruppen ... leichter auf den Geist der Schule verpflichten“ (ebd.) und die ideologische Überformung des pädagogischen Konzepts der Familienerziehung weitgehend verhindern.

Ob diese Überlegung für die „Allgemeine Lehrerversammlung“ abstimmungsrelevant war, die am 24. Juli 1933 der „Oberleitung“ auf Drängen ANDREESENS per Beschluß (DÜCKER 1986, S. 25 f.) den Auftrag erteilt hatte,

---

sche Leiter oder in der SA, SS bzw. HJ aktiv betätigten“ (ebd., S. 298), sahen die Ernennungs-Richtlinien für Reichs-Fachredner als „Voraussetzung für die Bestätigung“ „Leistung, Verdienst des einzelnen sowie Parteimitgliedschaft“ (Reichsorganisationsleiter 1940, S. 300) vor.



„sich mit führenden Stellen in Verbindung (zu) setzen, um eine Anordnung einer höheren Stelle zwecks Einführung einer für alle Schüler verbindlichen HITLER-Jugend herbeizuführen“ (ebd., S. 25), ist fraglich. Sicher ist lediglich, daß die Entwicklung anders verlief, als in der Forschungsliteratur dargestellt. Weder der gängige Erklärungsversuch, die Gründung heimeigener HJ-Gruppen sei eine Reaktion auf das HJ-Gesetz und die Erklärung der HJ zur Staatsjugend gewesen, noch die häufig bemühte Behauptung, ANDREESEN habe mit der Schaffung einer heimeigenen HJ-Struktur die politisch-ideologische Überformung bzw. Ausrichtung der LIETZschen Familienerziehungskonzeption verhindern wollen, lassen sich durch die zeitgenössischen Quellen belegen.

Im Folgenden soll an den Beispielen von Buchenau, Spiekeroog, Bieberstein und Haubinda jeweils kurz der Entstehung und den ersten Aktivitäten der Heim-HJ nachgegangen und – soweit dies wegen fehlender Forschung derzeit überhaupt möglich ist – die von ANDREESEN hierbei übernommene Rolle aufgezeigt werden.

#### 4.1 Zu den Anfängen der Heim-HJ

##### *Hermann Lietz-Heim Buchenau*

Schon im Schuljahr 1931/32 gab es in der Mittelstufe auf Buchenau eine aktive Gruppe nationalsozialistischer Schüler. Sie hatte ihren Ursprung in einer „besonderen Wehr“, die „einige Schüler“ im „Jahre 1932“ ins Leben gerufen hatten, „um in kleinerem Rahmen Geländespiele zu üben und zu exerzieren.“ (ANDREESEN 1934, S. 72 f.) Aus dieser Gruppe uniformierter Schüler bildete sich in den ersten Monaten des Jahres 1933 unter der Führung des Schülers DETLEV MARSCHALK VON BACHTENBROCK eine kleine HJ-Gruppe (ebd., S. 73), deren Gründung von Dr. HERBERT ANDREESEN<sup>2</sup> –

---

2 Die in der Literatur tradierte Behauptung, Dr. HERBERT ANDREESEN habe sich „bereits zu Beginn der 30er Jahre den Nazis angeschlossen“ (DÜRRENMATT 1983, S. 32), ist nach den vorliegenden Dokumenten unzutreffend. Seinen Beitritt zum NSLB erklärte er am 1. September 1933 (BAB NSLB 3330/0001/30 [NSLB-Kartei: Dr. Andreesen, Herbert 12.04.1890]), d.h. erst drei Monate nachdem sein Bruder Dr. ALFRED ANDREESEN Mitglied im NSLB geworden und die Gründung der „Reichsfachschaft Deutsche Landerziehungsheime im NSLB“, für den 24. September 1933 terminiert worden war. Den Antrag auf Aufnahme in die NSDAP stellte Dr. HERBERT ANDREESEN am 2. Juni 1937, d.h. drei Wochen vor seinem Bruder, der die Mitgliedschaft erst am 25. Juni 1937 beantragte (s.o.). Dr. HERBERT ANDREESENS Aufnahme in die NSDAP erfolgte rückwirkend zum 1.

zweifellos mit Billigung seines Bruders Dr. ALFRED ANDREESEN – „begünstigt“ worden war (DÜRRENMATT 1986, S. 32).

„Besondere Aufmerksamkeit“ (ANDREESEN 1934, S. 73) erfuhr die Buchenauer Heim-HJ von Anfang an durch den Hünfelder HJ-Unterbannführer KÜMMEL, der die vorbildliche organisatorische Entwicklung und die hohe Leistungsbereitschaft lobte und dabei seine Absicht zu erkennen gab, die vergleichsweise gute Infrastruktur des HL-Heims möglichst bald für regionaler Schulungsmaßnahmen der HJ zu nutzen. Unterstützt wurde er in diesem Ansinnen durch den Buchenauer Sportlehrer HANS OFFSZANKA (1909–1941), der seit Jahren der HJ angehörte. Er förderte die HJ-Gruppe in Buchenau intensiv und trug – zweifellos mit Kenntnis und Billigung ALFRED ANDREESENS – wesentlich zu deren Formierung bei.

OFFSZANKAS Interesse war jedoch nicht nur auf die Entwicklung der HJ-Schar in Buchenau beschränkt. Er strebte vielmehr nach einem Führeramt in der HJ und war auch deshalb um ein möglichst positives Erscheinungsbild der Buchenauer Heim-HJ gegenüber der Unterbann-Führung bemüht. So begrüßte und unterstützte er den musischen Einsatz der Buchenauer HJ-Schar z.B. beim „Deutschen Abend“ der NSDAP in Hünfeld sowie bei Veranstaltungen des NSLB, beteiligte sich an regionalen HJ-Schulungsmaßnahmen und leitete u.a. persönlich im HL-Heim Buchenau einen Wehrsportkurs für 25 HJ-Führer aus dem Kreis Hünfeld (ebd.).

Insgesamt entwickelte sich die Heim-HJ überraschend positiv. Schon kurz nach dem 1. Hitler-Jugend-Treffen auf Haubinda am 15. Oktober 1933, bei dem ANDREESEN öffentlich bekundet hatte, daß die Lietz-Heime „in vorderster Front ... am Aufbau des neuen Reiches“ „mitarbeiten“ und sich „voll und ganz hinter unseren Führer Adolf Hitler stellen“ (M. 1933, S. 92), erhielt die Buchenauer HJ den offiziellen Status einer aus 9 Kameradschaften bzw. 3 Scharen bestehenden Gefolgschaft, deren Führungsmannschaft aus 9 Kameradschaftsführern, 3 Scharführern und einem Gefolgschaftsführer bestand. Neben dem Gelände- bzw. Wehrsport war die intensive Ausbildung im „Nachrichtenwesen“ kennzeichnend für die Buchenauer HJ-Arbeit (ebd.). Schon im Herbst 1933 galt die HJ-Arbeit in Buchenau speziell auf dem Gebiet des Nachrichtenwesens weit über die Unterbannngrenzen hinaus als ausgesprochen vorbildlich. Sowohl deshalb als auch wegen der Möglichkeit, die Infrastruktur des Heimes für Schulungszwecke zu nutzen, zog der HJ-

---

Mai 1937 (BAB NSLB 3330/0001/30 {NSDAP-Parteiausweis Nr. 4.504.816 Dr. Herbert Andreesen}).

Unterbann Hünfeld seine Führer in der Zeit von 27.11. bis 3.12.1933 in der HLS Buchenau zu einem HJ-Führerkurs zusammen (ANDREESEN 1933c, S. 134).

Wie intensiv die Heim-HJ schon zu diesem frühen Zeitpunkt die erzieherische Arbeit in Buchenau mit bestimmter, belegt ein in „Leben & Arbeit“, veröffentlichter Bericht. Nicht nur, daß Schüler „während der praktischen Arbeit“ den „für den Kursus notwendigen Sandkasten“ (ebd.) bauten. Auch der hohe, harten Drill und intensives Üben voraussetzende Ausbildungsstand der Heim-HJ wurde den HJ-Führern am „Mittwoch- und Samstagnachmittag und Sonntag“ selbstbewußt und stolz vorgestellt, wobei die „HJ-Schar ... einig vorexerzierte“ und „Nachrichtenübungen vorführte“.

### *Hermann Lietz-Heim Spiekeroog*

Schon im Frühjahr 1932 (DÜRRENMATT 1986, S. 32) – und nicht erst 1936 (ALPHEI 1995, S. 54) – finden sich auch im Hermann Lietz-Heim Spiekeroog Hinweise auf die Entwicklung<sup>3</sup> einer Heim-HJ. Den Anstoß zur Gründung einer „nationalsozialistischen Gemeinschaft innerhalb des Heimlebens“ (Unterprimaner 1933, S. 106) gab 1932 (ANDREESEN 1934b, S. 58) der von Buchenau nach Spiekeroog gewechselte Oberprimaner WERNER GERICKE.<sup>4</sup> Geduldet durch den stellvertretenden Heimleiter PETER DÜRRENMATT und unterstützt<sup>5</sup> von Oberleiter ANDREESEN, gelang es GERICKE, die im Schuljahr 1932/33 rund 60, teilweise schon in der SA, in der SS oder in der HJ ihrer Herkunftsorte organisierten Oberstufenschüler durch „zielbewußte und energische Arbeit“ bis Frühjahr 1933, also bis zum Beginn des Schuljahres 1933/34, „in die HJ zu bringen“ (ebd.) und in der Heim-HJ Spiekeroog zu organisieren. Offen unterstützt wurden GERICKES Aktivitäten mit Billigung ANDREESENS durch die Heimleitung auf Spiekeroog ab September/Okttober

---

3 DÜRRENMATT betont, daß es sich dabei um eine „für sich existierende Gruppe von nationalsozialistischen Schülern“ (DÜRRENMATT 1986, S. 32) gehandelt habe, die „mit einer Obersekunda ... aus dem Heim Buchenau“ als „geschlossene nationalsozialistische Gruppe“ (ebd.) nach Spiekeroog gekommen sei. Das ändert jedoch nichts an dem Faktum, daß diese Gruppe sich auch auf Spiekeroog ungestört weiterentwickeln und ihre Ziele verfolgen konnte.

4 Vgl. BAB [NSDAP-Mitgliedsausweis Nr. 3.262.446: Gericke, Werner 21.10.1913].

5 Als im März/April 1933 die nationalsozialistische Schülergruppe die Forderung erhob, täglich vor Arbeitsbeginn das für alle Schüler obligatorische Hissen der Reichsfahne einzuführen, gab ANDREESEN seinem Stellvertreter DÜRRENMATT die Anweisung, der Forderung zu entsprechen (DÜRRENMATT 1986, S. 33).

1933, in dem sie „sämtlichen Schülern den Eintritt in die HJ“ nachdrücklich empfahl (DÜRRENMATT 1934, S. 62). Ziel war dabei aber nicht nur, im Hermann Lietz-Heim Spiekeroog eine „tüchtige Stammtruppe“ (ANDREESEN 1934b, S. 58) aufzubauen. Vielmehr sollte der „kämpferische HJ-Geist ... vom Heim aus“ auch „in das noch völlig davon unberührte Dorf hinein“ (ebd.) getragen werden. Daß GERICKE dies bis zu seinem Weggang von Spiekeroog zur Reichsjugendleitung in Berlin am Ende des Schuljahres 1933/34 gelungen war, belegt u.a. seine Ende 1933 erfolgte Beförderung zum HJ-Unterbannführer und die Übertragung der Führung des aus 4 Gefolgschaften, also 12 Scharen zu je maximal 50 HJ-Jungen bzw. 36 Kameradschaften zu je maximal 15 HJ-Jungen bestehenden HJ-Unterbanns.

### *Hermann Lietz-Heim Bieberstein*

Im unmittelbaren Wirkungsfeld ANDREESENS verlief die Herausbildung der Heim-HJ ähnlich wie in den anderen Heimen. Mögliche zeitliche Verzögerungen sind eher unwahrscheinlich. Allerdings gibt es für Bieberstein bisher keine veröffentlichten Belege für eine schon vor 1933 bestehende oder im Aufbau begriffene organisatorische Struktur einer Heim-HJ. Belegt ist für diese frühe Phase lediglich, daß im Mai 1933, die Biebersteiner Schülerschaft „etwa zur Hälfte auf HJ und SA aufgeteilt“ (ANDREESEN 1934b, S. 59) war und die in der SA organisierten Oberstufenschüler kurz nach Beginn des Schuljahres 1933/34 zu einem „selbständigen Trupp“ zusammengeschlossen wurden. Gegen diese Entwicklung hatte ANDREESEN, der ja selbst der SA-Reserve II als Sturmführer angehörte, zweifellos keine Einwände, obwohl ihm sicherlich bekannt war, daß damit für den von Lehrer HENNING geführten Biebersteiner SA-Trupp der SA-Dienstplan obligatorisch wurde und dessen Einbau in den „Ausbildungsplan des Heimes“ (ebd.) erfolgen mußte.

Der Wendepunkt für die SA-Schar auf Bieberstein kam mit der im Herbst 1933 verhängten Aufnahmesperre für die SA. Ostern 1934 war nur noch ein Drittel der Biebersteiner Schülerschaft Mitglied in der SA-Schar. Parallel dazu gab es seit dem Frühjahr 1933 Bemühungen zum Aufbau einer Heim-HJ. Initiator war hier der aus Hersfeld stammende Schüler HEINZ HOLZAPFEL, der schon seit längerem der HJ angehörte. Ab dem Ende des Schuljahres 1932/33, d.h. ab April/Mai 1933, entwickelte sich die Situation für die HJ offensichtlich überraschend günstig. Auch wenn darüber bisher lediglich indirekte Hinweise vorliegen, ist mit an Sicherheit grenzender Wahrscheinlichkeit davon auszugehen, daß wenige Wochen nach Ostern 1933 auch auf Bieberstein eine Heim-HJ bestand. Das jedenfalls legt die



Beförderung HOLZAPFELS zum Unterbannführer ENDE 1933 und die Unterstellung des HJ-Unterbannes, in dem Bieberstein lag, unter seine Führung zumindest nahe. Belohnt wurde damit – ähnlich wie auf Spiekeroog durch die Beförderung GERICKES – das Engagement beim Aufbau der Heim-HJ in Bieberstein und der HJ in den Dörfern der Umgebung.

Auch in Bieberstein gingen die Gründungsaktivitäten für die Heim-HJ von einem Schüler aus. ANDREESEN, der den Aufbau der HJ direkt verfolgen konnte, schritt dagegen nicht ein. Ob er diese Entwicklung lediglich hinnahm, billigte oder gar unterstützte, kann wegen der schlechten Quellenlage nicht abschließend entschieden werden. Mit großer Wahrscheinlichkeit jedoch unterstützte er – wie seine zeitlich allerdings später liegenden Ausführungen zur Formationserziehung nahelegen (s.u.) – die HJ-Aktivitäten. Darauf deutet nicht nur der rasche Aufschwung der HJ auf Bieberstein hin, sondern auch, daß es dem Schüler HARTWIG NEBELUNG von Bieberstein aus möglich war, das Jungvolk der „ganzen Umgegend bis Friesenhausen und Niederbieber“ von Bieberstein aus aufzubauen und zu „organisieren“ (ebd.). Obwohl in der Gegend mit streng katholischer Bevölkerung Anfang 1933 „kein einziger ‚Pimpf‘ vorhanden war“, gelang es NEBELUNG „in nur wenigen Monaten“ mehr als 10 Jungenschaften mit insgesamt „über 160 Köpfen“ (ebd.) aufzubauen und in einem ‚Fähnlein‘ zusammenzuführen. Schon in der zweiten Jahreshälfte 1933 war Bieberstein auf diese Weise zum „Mittelpunkt für die Jugend der Umgegend“ und zum regionalen HJ-Zentrum geworden, von dem aus „der HJ-Dienst“ „in den umliegenden Dörfern ... organisiert und geleitet“ wurde (ebd.).

### *Hermann Lietz-Heim Haubinda*

Die Anfänge der Heim-HJ in Haubinda sind bisher nicht erforscht. Es liegt jedoch nahe, auch hier davon auszugehen, daß sich die Gründung ähnlich wie in den anderen HL-Heimen mit Billigung ALFRED ANDREESENS vollzogen hat. Belegt ist jedoch nur, daß „bis September nahezu alle Schüler in die Hitler-Jugend eingetreten“ (DM. 1934, S. 69) waren und sich die HJ-Gruppe in nur wenigen Monaten zur Heim-HJ hatte entwickeln können.

Wie wenig ANDREESEN äußere Einflüsse, die die Heim-HJ betrafen, abwehren konnte, wird an einen Erlaß der Thüringischen Regierung deutlich, der festlegte, daß der Heim-HJ „2 Nachmittage in der Woche für Geländedienst und Sport zur Verfügung gestellt“ (ebd.) werden mußten. Da zusätzlicher Sportunterricht nicht ohne starke Beeinträchtigung der Gildenarbeit eingeplant werden konnte, ging auf diesem kalten Wege in Haubinda der



„Sport praktisch ... vollständig in die Hände der Hitler-Jugend über“ (ebd.). Hinzu kamen für alle Schüler noch der normale HJ-Dienst mit Gelände- und Wehrsport und der obligatorische Heimabend. Weitere Beanspruchung der Schüler durch die HJ ergaben sich durch Sonderaufgaben, wie z.B. die Vorbereitungsarbeiten für das von ANDREESEN in Absprache mit den zuständigen HJ-Bannführungen geplante Hitler-Jugend-Treffen der Heime in Haubinda oder die beschleunigte Fertigstellung des seit längerem in Bau befindlichen Kleinkaliberschießstandes (ebd.).

#### **4.2 Zur Rolle der Oberleitung und der Heimleitungen**

Schon die Hinweise auf die Entstehungsgeschichte der HJ in den Heimen Buchenau, Spiekeroog, Bieberstein und Haubinda belegen, daß die Initiativen zur Formierung der Heim-HJ zunächst nicht von den Heimleitungen, sondern aus der Schülerschaft kamen. Deutlich geworden ist auch, daß ANDREESEN sich aber nicht gegen die teilweise schon im Schuljahr 1932/33 einsetzende Gründung nationalsozialistischer Schülergruppen in den Heimen stellte, sondern deren Entwicklung und Aktivitäten zumindest billigte, wenn nicht gar förderte.

Erst etwa ab Mitte 1933 sah ANDREESEN schließlich die Notwendigkeit, die in der SA und HJ entstandenen „neuen Organisationsformen der nationalen Erziehung“ (ANDREESEN 1934b, S. 58) in die Gemeinschaftserziehung der Heime zu integrieren. Um diese Absicht Wirklichkeit werden zu lassen, mußten zunächst mit den „führenden Stellen“ (ebd.) der HJ Verhandlungen geführt werden. Er erwirkte deshalb am 24. Juli 1933 in Ettersburg einen einstimmigen Beschluß der „Allgemeinen Lehrerversammlung der Hermann Lietz-Schulen“ (DÜCKER 1986, S. 25 f.), in dem die „Oberleitung“ aufgefordert und zugleich legitimiert wurde, „sich mit führenden Stellen in Verbindung (zu) setzen, um eine Anordnung einer höheren Stelle zweck Einführung einer für alle Schüler verbindlichen Hitler-Jugend herbeizuführen“ (ebd., S. 25). Ziel der wenig später aufgenommenen und etwa im Oktober 1933 „im wesentlichen“ positiv abgeschlossenen Verhandlungen war, „die HJ-Ausbildung organisch in die Heime ein(zu)bauen und damit eine Ausbildung sicher(zu)stellen, wie sie sonst nicht leicht erreicht werden konnte“ (ANDREESEN 1934b, S. 58).

Der erste Schritt zur Realisierung war die zwangsweise Durchsetzung der HJ- bzw. BDM-Mitgliedschaft in den Heimen. ANDREESEN kündigte deshalb gegenüber Eltern und Lehrer während des HJ-Treffens in Haubinda am 15. Oktober 1933 unmißverständlich an, daß die „Heimleitung ... den Willen und

die Macht“ habe, die „Jungen hundertprozentig in die nationalsozialistische Gemeinschaft hineinzubringen“ (M. 1933, S. 96), soweit diese nicht schon von sich aus freiwillig der HJ beigetreten waren. In Ettersburg z.B. gehörten spätestens kurz vor dem HJ-Treffen in Haubinda „alle“ Schüler der HJ an, da sie am 12. Oktober 1933 „zum ersten Mal in der Hitlerjugendtracht“ (N.N. 1934b, S. 64) nach Haubinda marschierten. Auf Spiekeroog dagegen wurde die Ankündigung ANDREESENS auf Anordnung der Heimleitung am 29. Oktober 1933 umgesetzt und alle Heimschüler, die noch nicht der HJ angehörten, „in einer kleinen Feier“ (N.N. 1934a, S. 62) zwangsweise in die HJ aufgenommen. Auch in Gebesee waren spätestens Ende Oktober 1933 auf Anordnung der Heimleitung „alle Jungen im Jungvolk“ und die „Mädchen ... im BDM“ (ANDREESEN 1934b, S. 58). Ebenso konsequent wurde ANDREESENS Ankündigung auch in den anderen Heimen umgesetzt, so daß gegen Ende des Jahres 1933 das erste Etappenziel, die „hundertprozentige“ (M. 1933, S. 96) Erfassung aller („arischen“) Schüler in der HJ, erreicht war.

Als zweites Etappenziel kündigte ANDREESEN am 15. Oktober 1933 in Haubinda „die Errichtung selbständiger Standorte der Hitler-Jugend in jedem einzelnen Heim“ an und begründete das Vorhaben damit, daß den HLS dadurch „die Möglichkeit gegeben (werde), sich uneingeschränkt der Erziehung zum nationalsozialistischen Staat hinzugeben“ (ebd.). Auch dieses Ziel wurde spätestens im Verlauf der zweiten Hälfte des Schuljahres 1933/34 umgesetzt. Jedes Heim besaß nun eine eigene Heim-HJ. „Jungvolk und HJ“ (ANDREESEN 1934c, S. 6) waren „organisch in die Heimgemeinschaft eingebaut“ (Stiftung, o.J. [1935?], S. 12) und „dem Heimleben“ „organisch ... eingeordnet“ (ANDREESEN 1934c, S. 6). Als „Standortführer“ fungierten ganz überwiegend Lehrer der jeweiligen Heime, die „über das Heimleben hinausgehende Befugnisse (Unterbannführung, Sportwarte u.a.) besaßen“ (ANDREESEN 1934b, 58), oder aber in der HJ-Arbeit besonders engagierte Schüler. Spätestens im Schuljahr 1935/36 hatte die HJ in allen Heimen „völlig die ihr gebührende Stellung im Rahmen“ der HL-Gemeinschaftserziehung „gewonnen“ (N.N. 1936a, S. 67). Das bedeutete jedoch nicht, daß die Heimleitung direkt Einfluß auf die Führung und die Arbeit der Heim-HJ nehmen konnte. Möglich war dies allenfalls über den „Schülerausschuß“, dem die HJ-Führer durchweg als Mitglieder angehörten. Direkte Anweisungen für den HJ-Dienst, die im Regelfall weder mit Oberleiter ANDREESEN noch mit den einzelnen Heimleitern abgesprochen wurden, erhielten die Führer der Heim-HJ vom zuständigen HJ-Unterbannführer oder von anderen vorgesetzten HJ-Stellen.

ANDREESEN, dem durchaus bewußt war, daß mit reibungsloser Zusammenarbeit zwischen Heimleitungen und Heim-HJ-Führungen nur gerechnet werden konnte, wenn die von ihm als notwendig erachtete Formationserziehung (PAM: Andreesen, o.J., S. 10) der Heim-HJ gefördert wurde, setzte sich u.a. deshalb im Frühjahr 1936 im Stiftungsvorstand für die Errichtung von HJ-Heimen<sup>6</sup> auf dem Gelände der DLEH ein. Schon im Sommer 1936 erfolgte der Bau eines Heims für die HJ von Bieberstein unter weitgehender Beachtung der von der Reichsjugendführung zwar angekündigten, offiziell aber erst in den Jahren 1937, 1938 und 1939 erlassenen HJ-Heim-Baurichtlinien. Die Einweihung des auf dem Schloßgelände „an Stelle einer alten Gewächshausanlage“ erbauten HJ-Heims erfolgte anlässlich des erstmals auf Bieberstein durchgeführten alljährlichen „Hitler-Jugend-Treffens der Heime“ am 11. Oktober 1936 (N.N. 1936b, S. 136; ANDREESEN 1937, S. 45).

Mit den HJ-Heim-Bau-Aktivitäten durch die Stiftung ermöglichte ANDREESEN den Heim-HJ eine auch räumlich innerhalb der DLEH separierte HJ-Erziehungsarbeit. Obwohl diese nach wie vor „organisch“ in die Erziehungsarbeit der HL-Heime „eingebaut“ (Stiftung, o.J. [1935?], S. 12) war, eröffnete sich der HJ in den HL-Heimen dadurch verstärkt die Möglichkeit, an einem eigenen „Erziehungs“-Ort mit hoher ideologischer Prägekraft und starker gruppenspezifischer Identifikation eine weitgehend eigenständige, vom Prinzip der NS-Formationserziehung, d.h. von „Befehl und Gehorsam, Führen und Folgen, Idee und Einsatz“ (STURM 1935, S. 102) bestimmte spezifische Erziehungspraxis zu entwickeln.

---

6 ANDREESEN zeigte hier nämlich vorausseilende Pflichterfüllung. Zur Durchsetzung des HJ-Heimbaus im ganzen Reich setzte die Reichsjugendführung erst am 2. Oktober 1936 den „Arbeitsausschuß für HJ-Heimbeschaffung“ ein. Er war in Absprache mit den zuständigen Stellen, d.h. im Falle der HLS mit der Oberleitung der Stiftung Deutsche Land-erziehungsheime, für die Errichtung von HJ-Heimen unter Berücksichtigung der architektonischen Gestaltung und Zweckmäßigkeit der Inneneinrichtung verantwortlich. Verbindliche Richtlinien zum HJ-Heimbau erließ die Reichsjugendführung erst in den Jahren 1937/38 (Reichsjugendführung der NSDAP 1937 u. 1938). 1939 wurden die Richtlinien durch Vorschriften zum „Landdienstheim“-Bau ergänzt (Reichsjugendführung der NSDAP 1939), das ebenso wie die Werkhefte Bau- u. Einrichtungsentwürfe enthielten.

#### 4.3 Zur HJ-Formationserziehung im Rahmen der HL-Gemeinschaftserziehung

Was ANDREESEN unter der „neue Formations-Erziehung“ (ANDREESEN, o.J. [1941], S. 10) verstand, beschrieb er ausführlich in der frühestens nach dem 5. Februar 1941, wahrscheinlich aber erst nach dem Runderlaß des RMWEV vom 24. August 1941 abgeschlossenen und im Herbst 1941 oder wenig später veröffentlichten Schrift „Die Heimschulen im nationalsozialistischen Erziehungswesen“ (ANDREESEN, o.J. [1941]) im Kapitel „Internate der Gegenwart und ihre Abgrenzung“. Im Duktus der Darstellung zeigt sich, daß er, wie bereits 1934 (ANDREESEN 1934a), den pädagogischen Strukturen der Internatserziehung der Landerziehungsheime eine Deutung gibt, die sie als exemplarische Orte nationalsozialistischer Erziehung verständlich machen soll.

In „den wenigen Jahren der nationalsozialistischen Revolution“ seien, „im Rückgriff auf die Urformen der Erziehung, die *elementaren erzieherischen Mächte wieder entdeckt*<sup>7</sup> (worden), die aus der verpflichtenden Haltung der Gemeinschaft erw(ü)chsen“. Die „revolutionären Anstöße dazu seien „*unmittelbar von der nationalsozialistischen Bewegung*“ ausgegangen. Intention sei gewesen, „die Jugend zu erfassen, sie in politisch-soldatischer Haltung eindeutig zu formen und in Gläubigkeit mitzureißen“ (ANDREESEN o.J. [1941], S. 11).

In „Anknüpfung an die soldatische Tradition der Weltkriegsgeneration“ hätten sich in der SS, der SA und der HJ „neue erzieherische Formen entwickelt, die den Einzelnen unter das verpflichtende Gesetz der Gemeinschaft stell(t)en“. Die – u.a. auch die HJ-Arbeit in den HL-Heimen bestimmende – „neue Formationserziehung“ (siehe Abb. 2) lebe von der „*verpflichtenden Idee*“, die eine „echte Erziehungsgemeinschaft“ im „Wesentliche(n)“ bestimme. Diese Idee konzentriere sich im „*Dienstgedanken*“ und in der „*Gemeinschaftsregel*“, der „*ordo*“. Beide „b(ä)nden den einzelnen und form(t)en Haltung und Gesinnung“. Unterstützt würden das Generieren von „Bindung“ und das Herausbilden von „Haltung und Gesinnung“ durch die „*Symbole der Idee*“, wie „Fahne“, „Lied“ und „Gruß“, und durch die „äußeren Zeichen der Zusammengehörigkeit“, wie „Uniform“ und „Abzeichen“ (ebd.).

---

7 Die in den folgenden Absätzen kursivierten Hervorhebungen erscheinen im Original (ANDREESEN 1934a) gesperrt.

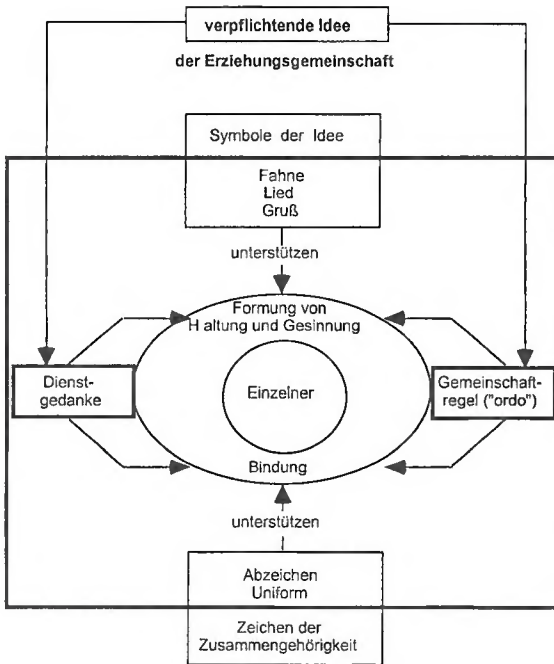


Abb. 2: Elementarstruktur der Formationserziehung nach Alfred Andreesen  
(Quelle: ANDREESSEN, o. J [1941], S. 11)

Eine so konzipierte „Formations-Erziehung“ lasse dem „Individualismus einer vergangenen Epoche keinen Raum“, sondern bestimme „durch harten Einsatz für die gemeinsamen Aufgaben“ und durch den „Kampf für eine mitreißende Idee“ die vom „Geist der Gemeinschaft“ und von der Kameradschaft geprägten „Züge der jungen Mannschaft“ (S. 11 f.). Formationserziehung als spezifischer Teil einer umfassenden „nationalsozialistischen Erziehung“ sei aber keineswegs in erster Linie auf „Dressur“ hin angelegt, wie die „veraltete militärische Erziehung“. Sie wolle vielmehr „den ganzen Menschen formen“ und eine von „gläubiger Hingabe“ bestimmte „Haltung“ generieren, die auch dann noch trage, „wenn man in dem stählernen Sarg eines U-Bootes oder in der stickigen Hitze eines bewegungsunfähig geschossenen Tanks seine Pflicht bis zum letzten Amtenzug erfüllen muß“ (S. 12).



Bei der Verwirklichung dieses Erziehungsziels seien nicht „Reglement und Organisation“, sondern die „mitreißende Gläubigkeit einer Führerpersönlichkeit“ entscheidend. Fehle diese „an der Spitze der erzieherischen Gemeinschaft“ (ebd.), so werde es an „Kontakt zwischen Erzieher und Zögling“ mangeln und „damit eine fruchtbare erzieherische Atmosphäre“ fehlen (S. 13). Dann bleibe jede „Internatserziehung in den äußeren Bezirken der Formationserziehung stecken“ und der „*neuen Erziehung*“ werde wegen fehlender Voraussetzungen kein „Erfolg“ beschieden sein (S. 12).

Daß „neue Erziehung“ „nationalsozialistische Erziehung“ meinte und aufgrund der „hochgegriffenen Aufgaben“ im NS-Staat nur von einem durch „reiche Differenzierung“ gekennzeichneten „Schulwesen“ geleistet werden konnte, das „Erziehung und Unterricht organisch miteinander“ (S. 13) verband, stand für ANDREESEN außer Frage. Für die Realisierung dieses Erziehungsmodells gab es nach seiner Auffassung grundsätzlich drei Möglichkeiten: (1) die den „Normalfall“ darstellende „*Verteilung auf mehrere Erziehungsträger*“. Hier wirken die „drei Erziehungsmächte“ „Schule, Elternhaus und HJ“ jeweils eigenständig. Die Sicherung der gemeinsamen „Ausrichtung und Zusammenarbeit“ muß durch „Gesetze des Staates“ und „Verfügungen der Partei“ erfolgen. (2) Die Angliederung eines *Internats* an die Unterrichtsschule, wobei Schul- und Internatsleitung durch „Personal-Union“ verbunden sein sollten. Das Internat sollte hier lediglich „Schülerheim“, nicht aber Erziehungsort sein, es sei denn, der Internatsleiter übernahm die Aufgaben eines „väterlichen Führer(s)“. Eine „Harmonisierung der Erziehung“ erfordere bei dieser Variante die nur bei „besonders starkem persönlichen Einsatz des Direktors im Internat“ realisierbare „Zusammenarbeit mit HJ und Elternhaus“. Die von ANDREESEN angestrebte „*Totalität* der erzieherischen Lebensgemeinschaft“ (ebd.) war aber auch bei beiden Modellen nicht zu erreichen. Er präferierte deshalb (3) die „*Schule der totalen Lebensgemeinschaft*“, die das Gesamtleben des Schülers einbezieht und Lehrer, Schüler und Angestellte zu einer *Werkgemeinschaft* zusammenschließt“ (S. 14). Diesen dritten Typ sah er „in reiner Form ... verwirklicht im *Landjahr*, ... in den *nationalpolitischen Erziehungsanstalten*, in den *Adolf-Hitler-Schulen*, in den *Landerziehungsheimen* und in ähnlichen *Heimschulen*“. Generelle „Aufgabe“ der Heimschulen sei es, „die ihnen anvertraute Jugend zu einer möglichst hohen Stufe der Bildung und Leistungsfähigkeit zu erziehen, damit ein jeder im Rahmen des nationalsozialistischen Deutschland als Gefolgsmann des Führers und als Glied des Volkskörpers seine Aufgabe im Berufsleben und in der Volksgemeinschaft so gut wie nur irgend möglich erfüllen kann“ (ebd.).

„Besondere Aufgaben“ der Heimschulen sah Andreesen im pädagogischen und kulturpolitischen Bereiche. Zu den „*Pädagogischen Aufgaben*“ (S. 18) zählte er die Aufgabe, die aus vielerlei Ursachen m Schwinden begriffene Fähigkeit der Eltern zur Erziehung in der Familie durch die Erziehung in der „lebendigen Gemeinschaft“ (S. 19) des Heimes zu „ersetzen“ (S. 18). Neben Krankheit und Tod in der Familie habe u.a. auch die „wirtschaftliche und politische Entwicklung“ (S. 19) dazu geführt, daß „gerade die Väter in führenden Stellungen, deren Kinder nach unserer Kenntnis der Erbgesetze ... wahrscheinlich bestes Erbgut mitbringen“, sich nicht um deren Erziehung kümmern könnten, so daß diese „allzu leicht verwilder(te)n“ (ebd.). Es gebe aber auch durch den „Betrieb der Unterrichtsschulen“ verursachte „Fehlentwicklungen“, die ausgeglichen werden müßten. So zwängen einheitliche Lehrpläne jedem Kind ohne Beachtung seiner rassischen Eigenheiten „ein und denselben *Entwicklungsrhythmus* auf“ (S. 20). Je nach Rassenzugehörigkeit sei aber der *Entwicklungsrhythmus* verschieden. So wisse man z.B. um die „sexuelle Früheife der westischen“ und um die „sexuelle ... Späteife der nordischen Rasse“. Bekannt sei auch, daß die „nordische Rasse ... zunächst die praktischen Fähigkeiten und die Reaktionen auf die Dingwelt ... entwickel(e) und erst später, dann aber oft um so entschiedener und ausschließlicher, den theoretischen Sinn“. Die Nichtbeachtung der rassisch bedingten „Breite der Streuung im *Entwicklungsrhythmus*“ (ebd.) führe nicht selten zu „tragischen Konflikten“, lasse „viele Jungen schulmüde werden und ende „oft“ mit dem schulischen Scheitern. „(G)erade die hochwertigen nordischen und fälischen Rassen“ würden dadurch „am meisten geschädigt“ (S. 19 f.).

Im Gegensatz zur staatlichen Unterrichtsschule habe die Heimschule die Möglichkeit, sich auf die rassisch bedingten Entwicklungs- und Lebensrhythmen der Schüler einzustellen und sie „entsprechend zu beschäftigen“ (S. 21). Neben den pädagogischen hätten die Heime auch „*kulturpolitische Aufgaben*“ nach innen wie nach außen (S. 22). Im „deutschen Bürgertum“ habe es „immer“ ein nur „gering“ entwickeltes „Verständnis für kulturelle Außenpolitik“ gegeben. Nicht zuletzt deshalb seien die „Nachkommen“ „deutscher Pioniere im Ausland“ „fast immer schon in der ersten Generation dem Deutschtum verlorengegangen“. Auch die deutschen Auslandsschulen hätten daran bisher nur wenig ändern können. Erst jetzt, „unter der Größe der geschichtliche Ereignisse“, werde die Bedeutung der „kulturellen Außenpolitik“ zunehmend erkannt. In diesem Zusammenhang erhielten die „Landerziehungsheime“, die seit „vielen Jahren einer großen Zahl von Auslandsdeutschen zur zweiten Heimat geworden“ seien, ihre besondere Aufgabe. Sie böten den „Kindern der Auslandsdeutschen nicht nur deutschen Unterricht“,

sondern zugleich auch „eine sie formende kulturelle Umwelt von starker Prägekraft“ (ebd.). Erklärtes Ziel sei, diese jungen Menschen „in die größere weltpolitische Gemeinschaft unseres Volkes hineinzubinden“ (S. 23).

Zugleich müßten die Heimschulen auch in der „kulturellen Innenpolitik ... wichtige Aufgaben ... erfüllen“. An oberster Stelle stehe hier die Erziehung „zur Volksgemeinschaft und -verbundenheit“. Wichtige Voraussetzung dafür sei die richtige soziale „Durchmischung“ der Heim-Schülerschaft. „Stellung und Ansehen“ ergäben sich hier wegen der Ausschaltung des „differenzierende(n) Elternhaus(es)“ nicht aus der Herkunft, sondern müßten von jedem einzelnen durch „Leistung erkämpft“ werden. Gefragt sei nicht der „egoistische Streber“, sondern der sich durch „kameradschaftliche Gesinnung“ auszeichnende junge Mensch, der sich durch „tapfere und selbstlose Einsatzbereitschaft für das Ganze“, „Achtung und Freundschaft“ erwerbe (ebd.).

Weitaus schwieriger als die in jeder „echten Erziehungsgemeinschaft“ zu realisierende „Abbildung der großen Volksgemeinschaft“ (S. 23 f.) sei dagegen die als weitere Aufgabe gesehene Bearbeitung der „seelischen Verstädtigung“ und der „seelischen ... Entwurzelung unseres Volkes“. Ausgangspunkt der von ANDREESEN dafür entwickelten Argumentation war die vom „Nationalsozialismus“ „aufs eindringlichste“ erhobene „Forderung“, daß „Blut und Boden“ „Grundlage eines gesunden Volkstums“ seien. Sollte das Postulat „nicht ein leeres Schlagwort bleiben“, so müßte die Jugend besonders „im Bereich der höheren Schule“ wieder in enge „Verbindung“ mit der „Arbeit des Bauern“ gebracht werden; nicht durch Studieren und Photographieren, sondern nur über den Selbstvollzug der „harten Arbeit des Landmannes“ sei dies wirklich möglich, wie in den LIETZschen Landerziehungsheimen (S. 24).

Noch offenkundiger als in der vorausgehenden Begründung wird in den Ausführungen ANDREESENS zur „Rechts- und Wirtschaftsform“ (S. 27) der Heimschulen, daß seine Argumentation vollständig und unkritisch in der NS-Ideologie fußte. Unmißverständlich warnte er z.B. im Zusammenhang mit der Rechtsform der Heimschulen vor Personengruppen, die für die „Gemeinschaft des Volkes“ zur „Gefahr werden könnten. Auf „kulturellem Gebiet“ seien dies „Personengruppen, die *gesinnungsmäßig* nicht in der Volksgemeinschaft und im nationalsozialistischen Staate verwurzelt ... (seien) und darum ihre Fundamente *unterhöhlen* möchten, wie der Ultramontanismus, das Judentum<sup>7</sup>, das Freimaurertum und andere Gruppen“ (ebd.). Unmißver-

---

7 ANDREESEN blieb auch hier seiner antisemitischen Grundeinstellung treu. Daß es sich dabei keineswegs um eine auf Außenwirkung, sondern auf Innenwirkung bedachte Forde-

ständig war auch seine Forderung, Personen, die solchen Gruppen angehörten, die Berechtigung zur Betätigung im kulturellen Bereich resp. im Erziehungswesen zu versagen. Mit dieser Position lag er auf der Linie des Reichserziehungsministeriums und des NSLB, von denen die „Beseitigung aller Privatschulen, die den Forderungen, die der nationalsozialistische Staat an eine deutsche Schule stellen muß, nicht entsprechen“, vertreten wurde (TENHOF 1939, S. 5). Sie tolerierten nur den „organischen Einbau der erwünschten und wertvollen Privatschulen in das deutsche Schulwesen“ (ebd.). Zu letzteren gehörten zweifellos auch die LIETZschen Landerziehungsheime. Ihnen war im Zuge des staatlichen Anerkennungsverfahrens bescheinigt worden war, daß „Schule und ... Unterhaltsträger die Gewähr für die nationalsozialistische Erziehung der ihr anvertrauten Jungen oder Mädchen böten“ und „die Erziehungsarbeit der Schule ... eine eindeutig nationalsozialistische Richtung erkennen“ lasse (DWEV 1939, Amtl. Teil, S. 259, II.2).

Von einer – auch nur vorsichtigen – Distanzierung ANDREESENS von den Zielen der NS-Schulpolitik und den ihr zugrundeliegenden Erziehungsvorstellungen kann somit keine Rede sei. Vielmehr machte er immer neu deutlich, daß die Gemeinschaftserziehung der Heime als „Dienst am Volk“ (ANDREESEN 1941a, S. 158) begriffen wurde, zur „Volksgemeinschaft und Verbundenheit“ (ebd., S. 155) erziehen sollte und darauf abzielte, aus jedem Schüler ein vollwertiges „Glied des Volkskörpers“ (ANDREESEN, o.J. [1941], S. 15) und einen „Gefolgsman des Führers“ zu machen (ebd.), um dem „Führer“ durch Veredelung der „Erbmasse“ der Schüler „Kämpfer und Arbeiter im Großdeutschen Reich“ (ANDREESEN 1941a, S. 158) in ausreichender Zahl zur Verfügung zu stellen. In ANDREESENS Text von 1941 kommen NS-Erziehung und Pädagogik der Landerziehungsheime, jedenfalls programmatisch, zur Einheit.

---

rung handelte, belegt seine in der Diktion des Gedankengutes der Deutschen Christen und der NS-Ideologie formulierte Ansprache in der „Morgenkapelle, auf Ettersburg am 28. Juli 1935. Schülern und Lehrern gegenüber qualifizierte er darin das Volk der Juden als „religiös und kulturell unfruchtbar, steril“ ab und diffamierte es als „Händlervolk und Parasit der anderen Völker und Kulturen“ (ANDREESEN 1935, S. 110).



## 5 Fazit

Ohne jeden Zweifel sind ANDREESENS Mitgliedschaft in den NS-Organisationen, seine der NS-Ideologie nahen Veröffentlichungen zwischen 1933 und Ende 1941 und sein damit kongruentes Handeln Belege dafür, daß er sich bis Anfang der 40er Jahre zur Idee des Nationalsozialismus, zur ‚nationalen Erhebung‘ sowie zum ‚Führer‘ und ‚Volkskanzler‘ ADOLF HITLER eindeutig bekannt hat. Naheliegend mag es aber auch sein, aus der erst Mitte 1937 formal begründeten NSDAP-Mitgliedschaft den Schluß zu ziehen, sein Handeln sei allein aus Sorge um die Erhaltung der Heime von strategischen Überlegungen geleitet und er ein politisch-ideologisch nur äußerlich angepaßter Volksgenosse gewesen sei.

Das Erklärungsmuster scheint allerdings nur plausibel, solange man sich ausschließlich auf veröffentlichte Texte aus den Jahren 1933/34 bezieht. Starke Hinweise auf seine nationalsozialistische Gesinnung ergeben sich dagegen schon aus der im Kaiserreich belegten völkisch-rassistischen und antisemitischen Grundorientierung, aus ihrer expliziten Bestätigung in der Weimarer Republik und aus seinen ideologisch stringenten Texten in den Anfangsjahren des Dritten Reichs.

Zweifel an der These, ANDREESEN habe allein unter dem Eindruck der politischen Verhältnisse und aus Einsicht in die „Zwangsläufigkeit der Anpassung“ (KOERRENZ 1992, S. 226) lediglich eine pragmatisch angelegte Strategie entwickelt und konsequent verfolgt, werden aber auch durch sein weiteres Verhalten in der NS-Zeit bestärkt. Die These nämlich, ANDREESEN habe sich „mit zunehmender Militarisierung von dieser Ideologie“ des Nationalsozialismus „entfernt“ (SEIDEL/VOGEL 1986, S. 68), ist nachweislich unzutreffend. Wie in der Abhandlung gezeigt, distanzierte er sich nach den ersten Jahren der NS-Diktatur gerade nicht von der NS-Ideologie, sondern bekräftigte seine Zustimmung und erklärte sich weitgehend konform. Starke Belege dafür liefert vor allem das am 14. Mai 1941 vor der Direktorenkonferenz der Provinz Hessen-Nassau in Frankfurt am Main gehaltene Referat über „Die besonderen Aufgaben der Internate im nationalsozialistischen Staate“ und die Ende 1941 publizierte Schrift „Die Heimschulen im nationalsozialistischen Erziehungswesen“. Mit dem jeweils gleichlautenden Schlußsatz, „Kann es einen schöneren und wichtigeren Dienst am Volk geben, als die Erbmasse seiner Jugend zu veredeln, damit es dem Führer dereinst nicht an Kämpfern und Arbeitern im Großdeutschen Reich fehle!“ (ANDREESEN, o.J. [1941], S. 38; DERS. 1941a, S. 158) bekannte er sich, ohne Not, als nicht nur äußerlich angepaßter, sondern als überzeugter Nationalsozialist.



## Quellen und Literatur

### Ungedruckte Quellen

Archiv der Stiftung Deutsche Landerziehungsheime. Hermann Lietz-Schulen, Bieberstein (ADLH)  
Bundesarchiv Berlin-Lichterfelde (BAB)  
Privatarchiv Bernhard Müller, Schloß Bieberstein (PAM)

### Gedruckte Quellen (bis 1945)

- ANDREESEN, A.: Die deutsche Aufgabe und die Land-Erziehungsheime (Klärung und Entscheidung. In: DERS. (Hrsg.): Die deutsche Aufgabe und die Land-Erziehungsheime. Veckenstedt 1924, S. 1–91.
- DERS.: Eröffnungsansprache. In: *Leben & Arbeit*<sup>9</sup> XXVI (1933), S. 49–51.
- DERS.: Die Arbeit der Heime im neuen Deutschland. Vortrag auf der Elternversammlung der Heime in Ettersburg am 22. Juli 1933. In: *L & A*, XXVI (1933), S. 51–56 (a).
- DERS.: Dr. Alfred Andreesen, Oberleiter der Hermann-Lietz-Schule. In: Gründungsfeier der Reichsfachschaft Deutsche Landerziehungsheime am 24. September 1933. Gedruckt als Sonderheft der Innengemeinde des Landschulheims am Solling. o.O. u. o.J. (Holzminden 1933) (b).
- DERS.: Bericht von Buchenau. In: *L & A*, XXVI (1933), S. 133–134 (c).
- DERS.: Gegenwartsaufgaben der Landerziehungsheime. In: *Die Erziehung* 9 (1934), S. 353–362 (a).
- DERS.: Bieberstein und die Heime im Schuljahr 1933/34. In: *L & A*, XXVII (1934), S. 57–61 (b).
- DERS.: Warum gibt man ein Kind nach Gebesee? In: *L & A*, XXVII (1934), S. 5–7 (c).
- DERS.: Die Bedeutung der Internate im Erziehungswesen unseres Volkes. In: *L & A*, XXVIII (1935), S. 100–107 (a).
- DERS.: Morgenkapelle, gehalten in Ettersburg am 28. Juli 1935. In: *L & A*, XXVIII (1935), S. 108–114 (b).
- DERS.: Die Landerziehungsheime im Rahmen der Freiluftbewegung. In: *Zeitschrift des Internationalen Komitees für Freiluft-erziehung* (1935), Nr. 5, S. 14–17 (c).

---

9 Künftig zitiert als „L & A“.

- DERS.: Bieberstein. In: L & A, XXX (1937), S. 45–46.
- DERS.: Die praktische Arbeit als notwendiger Bestandteil der Freiluft-Erziehung. In: Zeitschrift des Internationalen Komitees für Freiluft-erziehung (1939), Nr. 2, S. 35–46.
- DERS.: Die Heimschulen im nationalsozialistischen Erziehungswesen (Abgrenzung, Aufgaben, Rechts- und Lebensform). O.O., o.J. (1941).
- DERS.: Die besondere Aufgabe der Internate im nationalsozialistischen Staate. In: Privatschule und Privatlehrer. Hrsg. v. Nationalsozialistischen Lehrerbund. Organ der Reichsgemeinschaft der deutschen Privatschulen. München 1941, S. 150–158 (a).
- ANDREESEN, H.: Bericht aus Buchenau. In: L & A, XXVI (1933), S. 133–134.
- DERS.: Buchenau. In: L & A, XXVII (1934), S. S. 69–77.
- Anweisung (Anweisung des Reichsbevollmächtigten für die Ueberführung der bestehenden Lehrerverbände in den Nationalsozialistischen Lehrerbund). In: Allgemeine Deutsche Lehrerzeitung 62 (1933), Nr. 19, v. 13. Mai 1933, S. 342.
- DM., W.: Haubinda. In: L & A, XXVII (1934), S. 66–69.
- DWEV (Deutsche Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung. Amtsblatt des Reichsministeriums für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung und der Unterrichtsverwaltungen der Länder) 5. u. 6. Jg., Berlin 1939 u. 1940.
- DÜRRENMATT, P.: Spiekeroog. In: L & A, XXVII (1934), S. 61–63.
- LIETZ, H.: Das dritte Jahr im DLEH zu Haubinda in Thüringen. Von Ostern 1903 bis Ostern 1904. In: DERS. (Hrsg.): Das sechste Jahr in Deutschen Land-Erziehungsheimen. Schloß Bieberstein 1904.
- DERS.: Das vierzehnte Jahr in Deutschen Land-Erziehungsheimen. Leipzig 1912.
- DERS.: Des Vaterlands Not und Hoffnung. Gedanken und Vorschläge zur Sozialpolitik und Volkserziehung. 1. Aufl., Veckenstedt 1919 (zit. nach der 2. Aufl., mit Textkürzungen neu hrsg. v. A. ANDREESEN. Haubinda 1934).
- M., H.: Das Hitler-Jugend-Treffen der Hermann Lietz-Schulen in Haubinda am 15. Oktober 1933. In: L & A, XXVI (1933/34); S. 90–97.
- MEIBNER, E. (Hrsg.): Hermann Lietz. Lebenserinnerungen. 3. Aufl., Veckenstedt 1922.
- N.N.: Spiekeroog. In: L & A, XXVII (1934), S. 61–63 (a).
- N.N.: Ettersburg. In: L & A, XXVII (1934), S. 63–66 (b).
- N.N.: J.F. Lehmann. In: L & A, XXVIII (1935), S. 1.
- N.N.: Bieberstein 1935/36. In: L & A, XXVII (1934), S. 65–68 (a).

- N.N.: Hitler-Jugend-Treffen in Bieberstein am 10. und 11. Oktober 1936. In: L & A, XXIX (1937), S. 136–138 (b).
- Rechtsstelle (Rechtsstelle für Privatschulen und Privatlehrer des Nationalsozialistischen Lehrerbundes) (Hrsg.): Die deutschen Privatschulen. Verzeichnis der an die Rechtsstelle für Privatschulen und Privatlehrer des NS-Lehrerbundes angeschlossenen Privatschulen, 2. u. 3. Jg., Berlin 1938 u. 1939.
- Reichsgemeinschaft (Reichsgemeinschaft der deutschen Privatschulen e.V. (Hrsg.): Die deutschen Privatschulen, 3. Jg., Berlin 1939.
- Reichsjugendführung der NSDAP (Hrsg.): Werkhefte für den Heimbau der Hitlerjugend. 2 Bde., Leipzig 1937 u. 1938.
- Reichsjugendführung der NSDAP (Hrsg.): Heimbau der HJ: Das Landdienstheim der Hitler-Jugend. Leipzig 1939.
- REISINGER, E.: Unsere Toten. Alfred Andreesen. In: Mitteilungen des Altlandheimer Bundes Schondorf am Ammersee 25 (1945), Berichtsheft November, S. 34–36.
- SCHULZ, G.: Die Weber-Andreae-Spiele der Stiftung Deutsche Landerziehungsheime in Schloß Ettersburg. In: Allgemeine Thüringische Landeszeitung v. 27. Juli 1933, zit. nach dem Abdruck in: L & A, XXVI (1933/34), S. 75–78.
- Stiftung (Stiftung Deutsche Landerziehungsheime Hermann Lietz-Schule). o.O., o.J. (1935).
- STURM, K. F.: Deutsche Erziehung im Werden. Von der pädagogischen Reformbewegung zur völkischen und politischen Erziehung, 3. verb. u. verm. Aufl., Osterwieck/Harz u. Berlin 1935.
- TENHOF, E.: Vorwort. In: Rechtsstelle 3 (1939), S. 5–6.
- Unterprimaner (Ein Spiekerooger Unterprimaner): 26 Spiekerooger fahren nach Haubinda. In: L & A, XXVI (1933), S. 106–108.

### Literatur (nach 1945)

- ALPHEI, H.: Die Reaktion der Landerziehungsheime auf den Nationalsozialismus. In: SEIDEL, T.A. (Hrsg.): Nachbar auf dem Ettersberg. Menschenverachtung und Erziehung zur Ehrfurcht (5. Buchenwald-Geschichtsseminar: Neudietendorf, Buchenwald, Ettersburg, 10. – 12. Februar 1995). Neudietendorf u. Weimar 1995, S. 46–57.

- DERS.: Idylle zwischen Verweigerung und Verstrickung. Die Landerziehungsheime in der Zeit des Nationalsozialismus. In: ZIEGENSPECK, J. (Hrsg.): Eine Idee wird Hundert. 100 Jahre Landerziehungsheime in Deutschland. „Nachlese“ zu einer Hochschulveranstaltung. Lüneburg 1998, S. 27–40.
- BENZ, W./GRAML, H./WEIB, H. (Hrsg.): Enzyklopädie des Nationalsozialismus. München 1997.
- DÜCKER, H.: Dr. Alfred Andreesen – Versuch einer Würdigung. In: L & A (1986), S. 17–37.
- DÜRRENMATT, P.: Zeitenwende. Stationen eines Lebens. Luzern 1983.
- KOERRENZ, R.: Landerziehungsheime in der Weimarer Republik. Alfred Andreesens Funktionsbestimmung der Hermann-Lietz-Schulen im Kontext der Jahre 1919 bis 1933. Frankfurt a.M. u.a. 1992.

Anschrift des Autors:

Dipl. Ing. Dr. phil. Karlheinz König  
Studiendirektor; Lehrbeauftragter für Pädagogik  
am Institut für Pädagogik der Universität Erlangen.  
Privat: Hohenloher Str. 13, 97234 Reichenberg  
E-Mail: karlheinz.koenig@gmx.de

## Der Hessische Wolfsjunge und die mittelalterliche Wahrnehmung eines ‚Wilden Kindes‘

### 1 Einleitung

Die beiden Begriffe ‚Wolfskinder‘ und ‚Wilde Kinder‘ (engl: ‚wolfchildren‘ – ‚feral man‘) werden oftmals synonym verwandt.<sup>1</sup> Man könnte die Bezeichnung ‚Wilde Kinder‘ als Oberbegriff sehen, der den Sachverhalt beschreiben soll, daß Kinder längere Phasen ihrer Kindheit ohne menschlichen Kontakt gelebt haben. Die verschiedenen Erscheinungsformen sind Kinder, die angeblich von Tieren aufgezogen wurden (zumeist als Wolfskinder bezeichnet), und solche, die ganz allein in der Natur gelebt haben. Aus tierpsychologischer Sicht erscheint es wenig wahrscheinlich, daß Tiere tatsächlich für einen Säugling oder ein Kleinkind die Versorgung übernehmen würden, obwohl einige Säugetiere unter Umständen bereit sind, den Nachwuchs anderer Säugetierarten anzunehmen.<sup>2</sup> Als mögliche dritte Gruppe können noch die Kin-

- 
- 1 So geschehen z.B. im Film „L'Enfant sauvage“ von TRUFFAUT aus dem Jahr 1970, der die Geschichte von VICTOR VON AVEYRON erzählt. In Deutschland unter dem Titel „Der Wolfsjunge“ gezeigt, hat dieser Junge jedoch ohne Wölfe ganz allein in der Natur gelebt (siehe dazu auch ZIMMER 1989, S. 30). Bereits BREZINKA 1958, S. 527 kritisiert, daß das Lexikon der Pädagogik die irreführende Bezeichnung ‚Wolfskinder‘ übernommen hat. In der 5. Auflage von 1960 erklärt es, daß im weiteren Sinne dieser Begriff für „Kinder, die ohne menschl. Gesellung in der Wildnis aufwuchsen“ gelte, d.h. für jene, die in diesem Artikel als ‚Wilde Kinder‘ bezeichnet werden (BUSEMANN 1960, Sp. 1014). DAMMER 1999, S. 60 weist ebenfalls auf die sprachliche Ungenauigkeit hin und vermerkt, daß man den Terminus „Wolfskinder“ eher als Metapher zu sehen habe.
  - 2 Dies vermerkt RAUBER 1885, S. 17, allerdings hält er im Falle des Hessischen Wolfsjungen die Wölfe für eine Erfindung der Chronisten. Dahingegen zieht BUSEMANN 1960, Sp. 1014 eine Tierarmenshaft und auch das Säugen des Menschenkindes in Erwägung, ebenso MALSON 1990, S. 57 f. Grundsätzlich skeptisch in bezug auf die tierische Armenshaft für Menschenkinder BREZINKA 1958, S. 528 und KOEHLER 1950, S. 157.



der angeführt werden, die von menschlichem Kontakt isoliert, beispielsweise eingesperrt in einem Zimmer aufgewachsen sind.<sup>3</sup>

Was ist an diesen ‚Wilden Kindern‘ so interessant, daß sie immer wieder und in vielfältiger Weise literarisch verarbeitet wurden und werden?<sup>4</sup> Die Frage nach dem ‚Naturzustand‘ des Menschen und dem Einfluß von Erbanlage einerseits sowie Umwelt und Sozialisation andererseits wurde in philosophischer und pädagogischer Hinsicht immer wieder diskutiert (BREZINKA 1958, S. 531; MALSON 1990, S. 53 f.; RICHTER 1987, S. 153; ZIMMER 1989, S. 28 f., 41 ff.). Etwaige entwicklungspsychologische Rückstände bei den Kindern versuchte man teilweise mit angeborenem Schwachsinn zu erklären oder mit der These von einer ‚dementia ex separatione‘.<sup>5</sup> Schließlich wurde anhand solcher Fälle unter anderem eine mögliche ‚sensitive Phase‘, insbesondere in bezug auf den Spracherwerb diskutiert (ZIMMER 1989, S. 37 f., 42 f.; DAMMER 1999, S. 74; MALSON 1990, S. 61 f., 67; BREZINKA 1958, S. 522, 531). Die Ethik gebot und gebietet es, sogenannte Kaspar-Hauser-Versuche, tierpsychologische Isolationsexperimente an Menschen, nicht durchzuführen.<sup>6</sup> Es blieb also nur die Auseinandersetzung mit den mehr als 30 überlieferten Berichten von ‚Wilden Kindern‘.<sup>7</sup> Da diese jedoch teilweise

- 
- 3 Eine Unterteilung in zwei Gruppen findet sich bei ZINGG 1940, S. 487, 493. Von drei Untergruppen spricht MALSON 1990, S. 68, ausführlich S. 72–93, ebenso ZIMMER 1989, S. 24 f.
  - 4 Es sei nur kurz an Mowgli und das Dschungelbuch, an Tarzan oder auch die Gründungssage Roms erinnert (siehe dazu auch FLITNER 1999, S. 15 ff.; MALSON 1990, S. 42 f.; BREZINKA 1958, S. 522; DAMMER 1999, S. 60; ZIMMER 1989, S. 25; besonders ausführlich RICHTER 1987, S. 142–145, der außerdem noch den Dialogus miraculorum des Caesarius von Heisterbach, mittelalterliche Heiligenmirakel und Volksmärchen mit ähnlicher Thematik anspricht).
  - 5 Eingeführt wurde dieser Terminus von RAUBER 1885, S. 54, 63 (siehe auch BREZINKA 1958, S. 524 f.; MALSON 1990, S. 60–68).
  - 6 Angeblich fanden in der Antike und im Mittelalter sogar gezielte Isolationsexperimente statt, weil man auf der Suche nach einer Ursprache bzw. der ältesten, d.h. einer angeborenen Sprache war (HERODOTUS, S. 201 über Psammetich II. und CRONICA FRATIS SALIMBENE DE ADAM, S. 350 über den Stauferkaiser Friedrich II.). Eine kritische Untersuchung zu letzterem bei SEIDLER 1964. Diese beiden Berichte über Isolationsexperimente werden in der Literatur viel zitiert (DAMMER 1999, S. 60; ZIMMER 1989, S. 26; RICHTER 1987, S. 154 f.; FLITNER 1999, S. 16; aber auch bei ARNOLD 1980, S. 84; zu einem weiteren Isolationsexperiment siehe RAUBER 1885, S. 71).
  - 7 ZINGG 1940, S. 500–503 führt 31 Fälle auf (beginnend 1344). Eine Liste von 53 Fällen zwischen 1344 und 1961 ist bei MALSON 1990, S. 69–71 zu finden; „... kaum mehr als fünfzig sind in den letzten dreihundert Jahren verzeichnet worden“, heißt es bei ZIMMER 1989, S. 26.

sehr knapp sind, manchmal widersprüchlich, bezüglich ihrer Authentizität umstritten und zumeist von erheblichen Spekulationen begleitet sind, können sie auf die Frage nach dem Einfluß von Erbgut oder Sozialisation auch nur vorsichtige Antworten liefern. Allerdings geben sie einen sehr interessanten Einblick in die jeweilige zeitgenössische (oder rückblickend geführte) Diskussion, die durch sie hervorgerufen wurde.

Im folgenden werden einzelne Berichte über den ältesten uns heute bekannten Fall eines ‚Wilden Kindes‘ aus dem 14. Jahrhundert vorgestellt.<sup>8</sup> In den Quellen läßt sich schwerlich der Grad an Authentizität oder Fiktion bestimmen. Dementsprechend steht das Bild im Mittelpunkt, welches die Chronisten von dem Ereignis zeichnen, sowie etwaige Interpretationen und Instrumentalisierungen, die sie vorgenommen haben. Ihre möglichen Intentionen und der Eindruck, der beim zeitgenössischen Leser vielleicht entstanden sein könnte, sind Gegenstand der Untersuchung. Dabei wird die Begebenheit zum einen vor dem Hintergrund des mittelalterlichen (Aber-)Glaubens betrachtet, der Angst vor Wölfen und Werwölfen, und zum anderen mit dem mittelalterlichen Bild von Kindheit und Erziehung verglichen.

## 2 Quellenbefunde

Es kann in diesem Rahmen kein umfassender Überblick über die hessische und thüringische Historiographie und die jeweiligen Rezeptionsgeschichten der einzelnen Werke gegeben werden. Statt dessen soll ein Eindruck vermittelt werden, welche Übereinstimmungen oder Unterschiede in den Berichten über den Hessischen Wolfsjungen in den Quellen zu finden sind. Da die im Erfurter St. Peterskloster entstandene *CRONICA S. PETRI ERFORDENSIS MODERNA* als eines der wichtigsten Werke der hoch- und spätmittelalterlichen Erfurter Geschichtsschreibung für einen nicht unbeträchtlichen Teil der eingesehenen Quellen entweder direkt oder indirekt als Quellengrundlage gedient zu haben scheint, wird sie als Ausgangsbasis und Referenz dienen und etwas ausführlicher beschrieben werden.<sup>9</sup>

---

8 Zumindest wird in den jeweiligen Auflistungen von Fällen der Hessische Wolfsjunge als frühestes Ereignis dieser Art dokumentiert (z.B. LINNÉ 1758, S. 20; ZINGG 1940, S. 497, 500; MALSON 1990, S. 69).

9 Zur Rezeptionsgeschichte der *CRONICA S. PETRI ERFORDENSIS MODERNA* siehe das Vorwort des Editors HOLDER-EGGER, S. 147; ferner PATZE 1968. Der Entstehungszeit-

Die CRONICA S. PETRI ERFORDENSIS MODERNA berichtet zweimal über einen Wolfsjungen, wobei die Datierung der ersten Notiz auf 1304 lautet, die der zweiten auf 1344. Der erste relevante Abschnitt beginnt mit „Anno Domini MCCCIII. Quidam puer in partibus Hassie est deprehensus“ (CRONICA S. PETRI ERFORDENSIS MODERNA, S. 326). Der Autor spricht von dem Wolfsjungen als „puer“, ohne sein Alter beim Auffinden anzugeben. Mit drei Jahren sei der Knabe, wie er angeblich selbst berichtet, von Wölfen geraubt und dann aufgezogen worden. Sie hatten ihm die besten Stücke der Beute gegeben, ihn im Winter gewärmt und ihm das Laufen auf allen vieren beigebracht. In menschlicher Umgebung wurde er an den aufrechten Gang mit Hilfe von Holzstöcken, d.h. Schienen, gewöhnt. Der Knabe erzählte, er zöge die Gesellschaft von Wölfen derjenigen von Menschen vor. Die Notiz schließt mit dem Vermerk: „Hic puer in curiam Heinrici principis Hassie prospectaculo est allatus“ (ebd.). Der zweite Bericht beginnt mit: „Anno Domini MCCCXLIII. Quidam puer a lupis deportatus in Wederavia“, läßt noch genauere Ortsangaben folgen, nämlich „in una villa nobilium, que dicitur Eczol“ und „magna silva, que dicitur vulgariter dy Hart“, und erzählt nur, daß auf der Jagd ein Junge eingefangen wurde, der zwölf Jahre lang bei Wölfen gelebt habe und noch achtzig Jahre alt geworden sei (ebd., S. 376). Der Chronist macht keinen Vermerk, daß etwas ähnliches 40 Jahre zuvor auch schon geschehen wäre. Folglich muß offenbleiben, ob zwei (letztlich unabhängige) Geschichten über zwei verschiedene Wolfsjungen aus unterschiedlichen Jahren berichtet werden oder ob ein einziges Ereignis (versehentlich oder absichtlich) in zweifacher Ausführung notiert worden ist.<sup>10</sup> Grundsätzlich muß man sich vergegenwärtigen, daß zwei sich gegenseitig widersprechende Berichte nicht notwendigerweise bedeuten, daß es auch zwei verschiedene historische Ereignisse gegeben hat. Dementsprechend sollen sie als zwei verschiedene Geschichten behandelt werden, und es muß offenbleiben, ob zwei authentisch dokumentierte Ereignisse vorliegen, ein realistisch übermitteltes und ein fiktives, zwei völlig erfundene oder jegliche Abstufung dazwischen.

---

raum des hier relevanten Abschnittes der CRONICA S. PETRI ERFORDENSIS MODERNA liegt wohl zwischen 1355 und 1410 (HOLDER-EGGER 1896, v.a. S. 443, 470; PATZE 1968, S. 102).

10 Zur Sicht des Editors HOLDER-EGGER: er betrachtet es als Wiederholung der gleichen Geschichte (siehe die Anmerkungen zur CRONICA S. PETRI ERFORDENSIS MODERNA, S. 326, 376; siehe auch HOLDER-EGGER 1896, hier v.a. S. 443).

Die CRONICA REINHARDSBRUNNENSIS liefert für das Jahr 1304 einen Abschnitt, der fast wörtlich mit der ersten Geschichte der CRONICA S. PETRI ERFORDENSIS MODERNA übereinstimmt.<sup>11</sup> In Anbetracht der Tatsache, daß die CRONICA REINHARDSBRUNNENSIS mit dem Jahr 1338 schließt, ist es naheliegend, daß die zweite Geschichte von 1344 fehlt.

Mit der CHRONICI SAXONICI CONTINUATIO (THURINGICA) ERFORDENSIS wird zum ersten Mal ein volkssprachliches Werk betrachtet. Wiederum wird die Geschichte aus dem Jahr 1304 übermittelt, und auch dabei ist erneut eine große Ähnlichkeit zu der CRONICA S. PETRI ERFORDENSIS MODERNA feststellbar.<sup>12</sup> Vielleicht ist aber der Umstand der Übersetzung die Ursache dafür, daß in dieser Chronik nun der Eindruck beim Lesen entsteht, das Kind sei 1304 im Alter von drei Jahren von den Wölfen aufgenommen worden, es aber offenbleibt, in welchem Jahr und in welchem Alter das Kind gefunden wurde. Außerdem scheint es auch keine Laufhilfe in Form von Stöcken bekommen zu haben, sondern an eine Leine gelegt worden zu sein, wohl, um es am Fliehen zu hindern (CHRONICI SAXONICI CONTINUATIO [THURINGICA] ERFORDENSIS, S. 472).

Auch die HISTORIA DE LANDGRAVIIS THURINGIAE übernimmt fast wörtlich die Geschichte von 1304 aus der CRONICA S. PETRI ERFORDENSIS MODERNA, allerdings wird der Knabe zwar zum Hof des Landgrafen von Hessen gebracht, aber ohne die Erwähnung des Namens Heinrich, und auch der Vermerk „pro spectaculo“ fehlt.<sup>13</sup>

Eine der ausführlichsten der eingesehenen Quellen ist die „Thüringische Weltchronik“ des JOHANNES ROTHE, 1421 fertiggestellt.<sup>14</sup> Der Hessische Wolfsjunge fand Eingang unter der Überschrift „Wie die wolffe eyn kynt under on hilden“ und wurde in das Jahr 1304 datiert (ROTHE, S. 503 f.). Der Bericht erscheint als einzelne Geschichte, auch in den 1340er Jahren findet

11 Vgl. CRONICA REINHARDSBRUNNENSIS, S. 645 mit CRONICA S. PETRI ERFORDENSIS MODERNA, S. 326. Kompiliert wurde die CRONICA REINHARDSBRUNNENSIS 1340/49 (PATZE 1968, S. 111).

12 Vgl. CHRONICI SAXONICI CONTINUATIO (THURINGICA) ERFORDENSIS, S. 471 f. mit CRONICA S. PETRI ERFORDENSIS MODERNA, S. 326. Siehe HOLDER-EGGER 1896, S. 447 zu der engen Verwandtschaft der beiden Chroniken und dem Zeitpunkt des Abschlusses (1353) der CHRONICI SAXONICI CONTINUATIO (THURINGICA) ERFORDENSIS.

13 Vgl. HISTORIA DE LANDGRAVIIS THURINGIAE, Sp. 451 mit CRONICA S. PETRI ERFORDENSIS MODERNA, S. 326. Abgeschlossen wurde die HISTORIA DE LANDGRAVIIS THURINGIAE frühestens zwischen 1476 und 1482, trotzdem sind einzelne Passagen von ihr bereits in ROTHES Werk von 1421 eingegangen (PATZE 1968, S. 120 f.).

14 Zu ROTHES Werk siehe auch PATZE 1968, S. 123 f.

sich keine ähnliche. ROTHE spricht einfach nur von einem „kynt“, gibt sein Alter mit zwölf Jahren an und erzählt, daß Leute das Kind nackt auf Händen und Füßen mit den Wölfen vor dem Dorf herumlaufen gesehen und dies dem Landgrafen berichtet hätten. Dessen Jäger fingen ihn schließlich ein:

„den jungen muste man zemen also eyn wildes thir und yn vessir spannen unde om die cleider mit holtze bynden, das her also die lewte gestragk gelemete gehn unde gesprechen.“ (Ebd., S. 504)

So berichtete der Junge, er wäre im Alter von drei Jahren von den Wölfen aufgenommen worden. Es schließen sich die bereits bekannten Aufzählungen an, über die Sorgfalt, mit der die Wölfe ihn gepflegt hätten, und daß er die Gesellschaft der Wölfe derjenigen von Menschen vorzöge. Neu ist die Erzählung, der Junge wäre flinker gewesen als jeder Mensch und jedes Tier am Hof des Landgrafen sowie folgende Beobachtung:

„her kunde ouch wol also die wolffe gehülen wen her seyne vynger yn seynen munt stackte.“ (Ebd.)

Zusammenfassend läßt sich festhalten, daß der von ROTHE präsentierte Abschnitt wie eine literarisch etwas erweiterte und umgeformte Synthese aus beiden Textteilen der *CRONICA S. PETRI ERFORDENSIS MODERNA* erscheint und ihr inhaltlich sehr ähnlich ist, wenn zum Teil auch ausführlicher, vor allem in der Beschreibung der ungewöhnlichen motorischen Fähigkeiten des Jungen, bzw. reduzierter, da weder der Ort Echzell noch der Wald Hart genannt werden, ebenso fehlt die Bemerkung, der Knabe habe bis in sein 80. Jahr gelebt.<sup>15</sup> Bemerkenswert ist außerdem der Vergleich, daß man den Jungen habe zähmen müssen wie ein wildes Tier.

---

15 Vgl. ROTHE, S. 503 f. mit *CRONICA S. PETRI ERFORDENSIS MODERNA*, S. 326, 376. Gemäß PATZE 1968, S. 123 ist die *HISTORIA DE LANDGRAVIIS THURINGIAE*, Sp. 451 für diesen Teil von ROTHES Werk als dessen Hauptquelle anzusehen. Allerdings überliefert jene nur die erste Geschichte von 1304. Aber im Vorwort zu ROTHE, S. XIII nennt der Editor LILIENCRON neben der *HISTORIA DE LANDGRAVIIS THURINGIAE* auch das *CHRONICON SAMPETRINUM* (das ist die im St. Peterskloster zu Erfurt entstandene Chronik) als Quelle ROTHES. Für eine Synthese der beiden Abschnitte aus der *CRONICA S. PETRI ERFORDENSIS MODERNA* spricht die Tatsache, daß ROTHE Jäger erwähnt, die das Kind eingefangen hätten (siehe auch *CRONICA S. PETRI ERFORDENSIS MODERNA*, S. 376), und ROTHE liefert als Altersangabe ‚zwölf Jahre‘ (dabei könnte es sich auch um eine Fehlinterpretation der lateinischen Vorlage handeln – die zweite Geschichte in der *CRONICA S. PETRI ERFORDENSIS MODERNA*, S. 376 gibt zwar über das Alter des Knaben



NIKOLAUS V. SIEGEN überliefert fast wörtlich den ersten Bericht aus der *CRONICA S. PETRI ERFORDENSIS MODERNA* von 1304, nur an wenigen Stellen geht er in einigen Worten darüber hinaus.<sup>16</sup> Ausführlicher wird er beispielsweise in den Beschreibungen der motorischen Fähigkeiten des Wolfsjungen, die er jedoch wohl zum Teil von ROTHE übernommen hat.<sup>17</sup> Bei NIKOLAUS V. SIEGEN finden sich im Anschluß noch eigene Überlegungen:

„Hoc consideret miser et litigious ac rankorosus homo et in se ipso confundatur, quod ista animalia irrationabilia secundum suum cursum atque insitam sibi naturam sibi invicem fideles sunt, et secundum quod auctor nature eisdem leges indidit, se regunt, se diligunt et pacifice cohabitant.“ (NIKOLAUS V. SIEGEN, S. 373)

Auch die *ERPHURDIANUS ANTIQUITATUM VARIOLOQUUS INCERTI AUCTORIS* präsentiert in fast identischem Wortlaut die Geschichte von 1304 aus der *CRONICA S. PETRI ERFORDENSIS MODERNA*.<sup>18</sup>

In zweifacher Hinsicht hebt sich eine Edition von PISTORIUS mit dem Titel „*Additiones ad Lambertum Schafnaburgensem. Appositae ab Erphesfordensi Monacho anonymo*“ von den bisher beschriebenen Werken ab: Es werden beide Berichte unmittelbar aufeinander folgend präsentiert und, statt in das Jahr 1304, nun auf 1344 datiert, wobei der zweite angeschlossen wird mit „*Hoc etiam contigit in Wederauia*“.<sup>19</sup> Bis auf einige kleine Unterschiede in der Wortstellung und Wortwahl ist jedoch auch dies identisch mit den entsprechenden Abschnitten aus der *CRONICA S. PETRI ERFORDENSIS MODERNA*.<sup>20</sup>

Für viele, die sich mit den ‚Wilden Kindern‘ befaßt haben, scheint dieses Werk die Ausgangsbasis gewesen zu sein, unter anderem auch für PHILIPP CAMERARIUS’ „*Operae horarum subcisivarum sive Meditationes historicae*“, erstmals erschienen 1591. Eingeleitet wird der relevante Abschnitt von

---

beim Wiederauffinden keine Auskunft, berichtet aber, der Junge habe zwölf Jahre lang bei Wölfen gelebt).

16 Siehe NIKOLAUS V. SIEGEN, S. 373 und das Vorwort des Editors WEGELE, S. I–XVI, vgl. außerdem die *CRONICA S. PETRI ERFORDENSIS MODERNA*, S. 326 und das Vorwort dazu von HOLDER-EGGER, S. 138, 147. Entstanden ist die Chronik des NIKOLAUS V. SIEGEN 1494/95 (siehe das Vorwort des Editors WEGELE, S. X; PATZE 1968, S. 104).

17 Vgl. ROTHE, S. 503 f. mit NIKOLAUS V. SIEGEN, S. 373.

18 Vgl. *ERPHURDIANUS ANTIQUITATUM VARIOLOQUUS INCERTI AUCTORIS*, S. 108 mit *CRONICA S. PETRI ERFORDENSIS MODERNA*, S. 326. Abgesehen von ein paar Nachträgen scheint das Werk vor 1521 entstanden zu sein (PATZE 1968, S. 108).

19 *ADDITIONES AD LAMBERTUM SCHAFFNABURGENSEM*, S. 264.

20 Vgl. ebd. mit *CRONICA S. PETRI ERFORDENSIS MODERNA*, S. 326 und S. 376.

## CAMERARIUS mit den folgenden Worten:

„Postremo mirum, si verum est, quod in additionibus ad Lamberti Schafnaburgensis de rebus gestis Germanorum librum, de puero quodam ita legitur“.<sup>21</sup>

Wieder erscheinen beide Berichte nacheinander und decken sich fast wörtlich mit den Formulierungen aus der *CRONICA S. PETRI ERFORDENSIS MODERNA*.<sup>22</sup> Allerdings fehlt der Vermerk, der Knabe habe bis an die 80 Jahre gelebt.<sup>23</sup> Bemerkenswert ist ferner, daß CAMERARIUS in der Datierung irrt, denn er nennt das Jahr 1544.<sup>24</sup> Im Gegensatz zu allen bisher genannten Quellen liegt mit diesem Werk keine Chronik vor, sondern eine Sammlung von interessanten Begebenheiten, lustigen wie befremdlichen. Das relevante Kapitel trägt die Überschrift „De mira agilitate quorundam“, berichtet über besondere Fähigkeiten von Völkern oder einzelnen Personen und spricht schließlich über den Wolfsjungen (CAMERARIUS 1591, S. 360–363). Somit wird das Kind zu einer Art Kuriosität, die man dem Leser vorführt. Im Anschluß an die Geschichte macht sich CAMERARIUS noch Gedanken, daß es verwunderlich sei, daß der Junge, obwohl Menschen doch von Natur aus gerne mit Menschen Umgang hätten, lieber bei den Wölfen als bei Menschen sein wollte, obwohl Wölfe doch als schlimmste Feinde des Menschen gelten würden (ebd., S. 363). Er folgert, es müsse die langjährige Gewohnheit sein, die dies bewirkt habe, und resümiert schließlich:

„Unde apparet vere dictum esse: Consuetudinem esse alteram naturam interdum potiore naturam (sic!)“.<sup>25</sup>

Schließlich soll die „Hessische Chronica“ von WILHELM DILICH besprochen werden, erstmals erschienen 1605. Wie bei der *CRONICA S. PETRI*

21 Siehe CAMERARIUS 1591, S. 362 u. vgl. *ADDITIONES AD LAMBERTUM SCHAFFNABURGENSEM*, S. 264.

22 Vgl. CAMERARIUS 1591, S. 362 f. u. *ADDITIONES AD LAMBERTUM SCHAFFNABURGENSEM*, S. 264 sowie *CRONICA S. PETRI ERFORDENSIS MODERNA*, S. 326, 376.

23 Nicht vorhanden bei CAMERARIUS 1591, S. 362 f., dafür aber in der *CRONICA S. PETRI ERFORDENSIS MODERNA*, S. 376.

24 Vgl. CAMERARIUS 1591, S. 362. Die Datierung auf 1544 wird im Einklang mit ZINGG und MALSON als Fehler oder Versehen betrachtet und im Verlauf dieses Artikels dementsprechend nicht weiter diskutiert werden (ZINGG 1940, S. 487; MALSON 1990, S. 69, 95). Außerdem ist in Anbetracht des Zeitraums der Entstehungsgeschichten der Chroniken eine Datierung auf 1544 unmöglich (PATZE 1968).

25 Ebd. Zu dem Satz „consuetudo altera natura“ siehe auch FRIEDRICH 2000, S. 5, 71.

ERFORDENSIS MODERNA, jedoch im Unterschied zu CAMERARIUS, handelt es sich um eine Chronik, allerdings in zwei Teilen, einem topographischen, der das Land beschreibt und einem historischen über die Einwohner des Landes, in welchem der folgende Abschnitt zu finden ist.

„Jahrs 1341 ist ein wildes kindt von ohn gefehr 7 oder / wie etliche schreiben / 12 jahren undern wölfen gefunden / von jägern gefangen unnd zum Landgrafen gebracht worden: hat zuweilen auff allen vieren gelauffen / auch übernatürliche sprüng thun können. Als man es auffm schloß zemen wollen / hat es die menschen flohen / sich under die bäncke geschlossen / und ist in kurzem / weiln es die speise nicht vertragen können / gestorben.“ (DILICH 1605, S. 187)

Bemerkenswert ist zum einen, daß DILICH scheinbar mehrere Berichte einsehen konnte (7 und 12 Jahre alt), ferner die Tatsache, daß das erste Mal das Adjektiv „wild“ verwendet wird, daß man das Kind hat „zemen wollen“, und schließlich auch, daß es schon relativ bald stirbt.<sup>26</sup>

Nach den bereits besprochenen Chroniken und der Kuriositätensammlung des CAMERARIUS soll nun auch das pädagogische Werk „Opera Didactica Omnia“ von COMENIUS kurz vorgestellt werden. COMENIUS vertritt darin die Meinung, der Mensch besitze von Natur aus die Anlage zu gelehrter Bildung, zu Sittlichkeit und zu Religiosität in sich, er sei das Abbild Gottes und trage die Züge dieses Urbildes in sich, so wie die Pflanze im Samen enthalten sei. Aber aus dem Samen werde nicht von allein die Pflanze. Wie eine ‚tabula rasa‘ (bei ‚nichts‘ anfangend) brauche der Mensch menschlichen Umgang, um selbst zum Menschen zu werden. Er brauche die Zucht, sonst würde er roh bleiben. COMENIUS versucht, seine These anhand von zwei Fällen von

---

26 Auch RAUBER 1885, S. 16 f. vermerkt diesen Widerspruch (ohne ihn zu interpretieren), denn im Gegensatz dazu soll das Kind aus der CRONICA S. PETRI ERFORDENSIS MODERNA, S. 376, welches auf 1344 datiert wird, angeblich bis in sein 80. Jahr hinein gelebt haben. Als DILICHs Quellenbasis hat NIEMEYER, der Herausgeber des Faksimiledrucks, im Nachwort einige Werke aufgeführt, nicht jedoch die CRONICA S. PETRI ERFORDENSIS MODERNA (NIEMEYER 1961, S. 12). Zu den unklaren Altersangaben: In der CRONICA S. PETRI ERFORDENSIS MODERNA, S. 376 wurde vermerkt, der Junge hätte zwölf Jahre lang bei Wölfen gelebt, ROTHE dagegen hat sein Alter mit zwölf Jahren angegeben. Soweit DILICHs Quellengrundlage verfolgt werden konnte, ließ sich kein Bericht über den Hessischen Wolfsjungen finden. Vielleicht weist die Altersangabe von zwölf Jahren darauf hin, daß DILICH ROTHEs Werk dennoch eingesehen hat (obwohl NIEMEYER ROTHE nicht nennt). Möglicherweise lagen DILICH aber auch Quellen vor, die im Rahmen dieses Artikels nicht eingesehen werden konnten, und somit muß ebenfalls unklar bleiben, woher DILICH die andere Altersangabe genommen hat, die auf einen siebenjährigen Wolfsjungen verweist.

Wolfskindern zu belegen.<sup>27</sup> Interessant ist dabei, daß die zwei von ihm zitierten Fälle eben nicht in ihrer Roheit stecken bleiben, sondern relativ schnell aufholen und menschlich werden. So scheint der Blick und das Geheul des Hessischen Wolfsjungen anfänglich noch erschreckend gewirkt zu haben, aber die Anordnung des Fürsten, das Kind unter Menschen aufzuziehen, habe bald dessen Zähmung bewirkt, es habe den aufrechten Gang erlernt und zu sprechen begonnen (COMENIUS 1657, Sp. 36).

COMENIUS fährt in seinen Ausführungen fort, daß der richtige Zeitpunkt für die Zucht in jungen Jahren sei, weil alles, was wächst, sich im zarten Alter noch biegen oder formen läßt. Er verwendet dabei den Vergleich mit Wachs, einem Baum oder auch hölzerne Felgen – einmal in eine bestimmte Form gebracht und dort getrocknet, lassen sich keine Veränderungen mehr vornehmen. Besonders der Vergleich mit Wachs läßt sich auch in den Erziehungsschriften des Mittelalters finden. Ähnlich wie zu weiches Wachs, seien Kinder, wenn man sie zu früh unterweisen wolle, noch nicht empfänglich. Warte man hingegen zu lange, so wäre das Wachs zu hart und nicht mehr formbar und analog seien die Kinder auch nicht mehr bereit, auf die Erwachsenen zu hören. Nur wenn das Wachs die richtige Konsistenz hätte und die Kinder das richtige Alter, dann wäre es möglich, einen bleibenden Eindruck zu hinterlassen.<sup>28</sup> Es ist anzunehmen, daß dabei primär moralische Werte und Normen gemeint waren, nicht auszuschließen ist jedoch die Möglichkeit, daß eine Art intuitives Gefühl existierte, daß ganz allgemein jedes kindliche Lernen in ‚sensitiven Phasen‘ erfolgt.

COMENIUS geht sogar noch einen Schritt weiter und postuliert, daß die ersten Eindrücke am dauerhaftesten bleiben würden:

„consuetudo enim altera Natura: Naturam verò ut expellas furcâ, tamen usque recurrit“  
(COMENIUS 1657, S. 12).

Bemerkenswert ist dabei, daß schon CAMERARIUS dieses Sprichwort verwendet hat und daß es bei ihm als Erklärung für die von dem Jungen geäußerte Vorliebe für den Umgang mit Wölfen herangezogen worden ist. Aber auch

---

27 Siehe COMENIUS 1657, Sp. 35 f. Für die erste Geschichte, die COMENIUS erzählt, beruft er sich vor allem auf DRESSER 1577, S. 14 f. und vermerkt, daß CAMERARIUS die gleiche Geschichte erzähle (und noch eine weitere hinzufüge – es handelt sich dabei um die bereits besprochene Quelle CAMERARIUS 1591). Das zweite Ereignis hat sich COMENIUS zufolge 1563 in Frankreich zugetragen.

28 Siehe ARNOLD 1986, v.a. S. 449 ff.; DERS. 1991, Sp. 1143. Dieses Bild findet sich auch noch bei COMENIUS 1657, Sp. 37.

wenn die Gewohnheit zur zweiten Natur wird, so scheint diese nicht als irreversibel zu gelten, denn trotz des Bildes des erhärteten Wachses oder Holzes, welches sich nicht mehr formen läßt, holt der Junge seinen Entwicklungsrückstand relativ schnell wieder auf.

Zusammenfassend läßt sich festhalten, daß bei der Analyse der untersuchten Quellen vor allem die uneinheitliche Datierung auffällt (die Angaben schwanken zwischen 1304, 1341, 1344 und 1544). Als Gemeinsamkeiten in den Quellen sind zu nennen, daß mindestens von Versuchen des Wolfskindes erzählt wird, vor den Menschen zu fliehen, bis hin zu einer angeblich geäußerten Vorliebe für den Umgang mit Wölfen. Ferner wird übereinstimmend der Gang auf allen Vieren berichtet sowie eine darin erreichte erstaunliche Geschicklichkeit und Geschwindigkeit. In sämtlichen, letztlich auf die *CRONICA S. PETRI ERFORDENSIS MODERNA* zurückzuführenden Quellen wird weder der baldige Tod des Kindes erwähnt noch erscheint ein Vermerk, es würde auf sieben Jahre geschätzt werden. Damit unterscheiden diese sich sehr deutlich von DILICH. Festzuhalten wäre noch, daß DILICH den Jungen als „wildes kindt“ bezeichnet, und es bei COMENIUS heißt: „fera paulatim mansuescere“ (DILICH 1605, S. 187; COMENIUS 1657, Sp. 36).

Betrachtet man den sprachlichen Stil der Quellen, so erscheint DILICHs Bericht – gemessen an heutigen Maßstäben – als der realistischere, nicht zuletzt deshalb, weil bei ihm das Wolfskind knapp, jedoch ohne Ausschmückungen, Beschönigungen und Übertreibungen geschildert wird. Dagegen sieht sich der Leser in der *CRONICA S. PETRI ERFORDENSIS MODERNA* mit einem deutlich pathetischeren Tonfall konfrontiert, wenn der Junge beispielsweise von den Wölfen das beste Stück der Beute erhält, und zumindest die angebliche Sprachfertigkeit des Knaben wirkt wie eine Ausschmückung.

### 3 Diskussion

Es muß festgehalten werden, daß die verschiedenen Autoren und Kompilatoren das Ereignis manchmal sehr kurz als relativ realistisch anmutende Begebenheit schildern (DILICH) oder als etwas ausgeschmückte und vielleicht auch instrumentalisierte Geschichte (NIKOLAUS V. SIEGEN etc). Aber selbst in diesen ‚erweiterten‘ Versionen findet sich stets der gleiche Kern: Ein Kind habe bei Wölfen gelebt, gelange wieder zu den Menschen, werde von diesen versorgt und schließlich wieder menschenähnlicher.



Bemerkenswert ist, daß DILICH von einem Fall ausgeht, über den verschiedene Autoren berichten, die sich über das Alter des Kindes nicht einig sind (DILICH 1605, S. 187). Diese Altersangaben sind Grenzaltersstufen, die den Kindern auch entsprechende Fähigkeiten, Schutzzräume oder Pflichten zusprechen, und sie korrespondieren mit Entwicklungsstufen, die eine unterschiedlich weit fortgeschrittene Reife suggerieren sollen. Kinder unter sieben Jahren galten nach römischem und germanischem Recht als strafunmündig. Erst nach ihrem 7. Geburtstag wurden sie als „puer“ bezeichnet („Knabe“ oder ganz allgemein „Kind“) und waren bedingt straf- und handlungsfähig. Zu diesem Zeitpunkt begannen sie mit der geistlichen oder weltlichen Erziehung, fingen eine Lehre an, arbeiteten als Knecht oder Magd, und Waisen wurden aus der Obhut von Waisenhäusern in ihre eigene Verantwortung entlassen, weil man davon ausging, daß das Kind nun alt genug wäre, um selbst für seinen Lebensunterhalt zu sorgen (ARNOLD 1986, S. 446–455; DERS. 1980, S. 17–26; HELLER-SCHUH 1993, S. 126; ARNOLD 1991, Sp. 1143).

Die „adolescencia“ begann im rechtlichen Sinne zwischen zehn und sechzehn Jahren, zumeist mit vierzehn. Dies korrespondiert mit der Mündigkeit, die im frühesten Fall mit zehn, zumeist jedoch mit zwölf, teilweise auch erst zwischen dem vierzehnten und achtzehnten Lebensjahr angesetzt wurde (ARNOLD 1991, Sp. 1142 f.; BEER 1990, S. 201–204; ARNOLD 1986, S. 447 f.; DERS. 1980, S. 17–27; SCHWAB 1978, Sp. 719). Darüber hinaus war durchaus das Bewußtsein vorhanden, daß die individuelle Reife von Fall zu Fall schwanken kann, auch wenn Kinder das gleiche Alter haben (ARNOLD 1986, S. 456; DERS. 1980, S. 26 f.). Davon ausgehend, daß es sich nicht um zwei Ereignisse, sondern nur um ein einzelnes handelt, könnte es sein, daß mit den unterschiedlichen Altersangaben eine bestimmte Aussage vermittelt werden sollte: Ein erst sieben Jahre altes Kind gilt als nur bedingt mündig, man spricht ihm also gewisse Schonräume zu. Das heißt für den Wolfsjungen, daß die Möglichkeit oder Hoffnung impliziert und vielleicht auch suggeriert wird, dieses Kind verhalte sich so seltsam, weil es noch recht jung sei, und daß sich das Verhalten des Kindes noch normalisieren werde. Dahingegen könnte man von einem zwölf Jahre alten Kind eine gewisse Reife voraussetzen, da auch die Rechtsprechung für dieses Alter teilweise schon eine volle Mündigkeit zuerkennt. Für den Wolfsjungen bedeutet das, daß sein außergewöhnliches Verhalten noch deutlicher hervortritt als bei einem ‚nur‘ Siebenjährigen. Schließlich müßte der Leser auch davon ausgehen, daß das Verhalten des Kindes nicht mehr oder nur bedingt zu normalisieren sein würde, da die mittelalterlichen Erziehungsschriften erklären, es gäbe eine ‚richtige‘ Zeit für das Lernen, ein ‚zu früh‘ und eben auch ein ‚zu spät‘.

Im folgenden werden die einzelnen Aspekte der menschlichen Züge vorgestellt, die dem Kind zugeschrieben werden.

Manchen Chroniken zufolge hatte man den Jungen mit den Wölfen zusammen in Viehherden gesehen. Wölfe in freier Wildbahn waren für Menschen unter Umständen eine Bedrohung, zum Teil zwar mythisch überhöht und nicht realitätsnah, aber dafür wahrscheinlich um so angsteinflößender. Aus der Chronik *HISTORIA ERPHESFURDENSIS ANONYMI SCRIPTORIS DE LANDGRAVIIS THURINGIAE* existiert ein Bericht über Werwölfe – scheinbar kein singulär auftretender Fall, der Glaube an Werwölfe hat lange in die Neuzeit hinein existiert.<sup>29</sup> Dennoch wurde der Junge als Kind bezeichnet, nicht als Werwolf, Monster oder ähnliches.<sup>30</sup> Darüber hinaus hat man es auch nicht als Teufelswerk oder als Strafe Gottes interpretiert, obwohl dies im Mittelalter des öfteren mit mißgestalteten Kindern oder auch Zwillingsgeburten gemacht wurde. Man hat ihre Besonderheit oder ihre Behinderung auf ein angeblich liederliches Verhalten der Mutter während der Schwangerschaft zurückgeführt oder auf Unfälle, die sich auf das Ungeborene ausgewirkt hätten (ARNOLD 1986, S. 460; LÖHMER 1989, S. 51–58). Als ein weiteres Beispiel für mittelalterlichen (Aber-)Glauben muß in diesem Kontext die weitverbreitete Meinung angeführt werden, der Säugling würde bereits mit der Milch bestimmte Eigenschaften in sich aufsaugen und dadurch geprägt werden. Deshalb galt die Prämisse: Wenn schon nicht die eigene Mutter das Kind säugen sollte, sondern eine Amme, dann müsse diese aber von guter Gesundheit sein und nicht zuletzt bezüglich ihres Charakters sehr sorgfältig ausgewählt werden, um zu verhindern, daß der Säugling mit der Milch auch ein tadelnswertes Verhalten einsaugen und übernehmen würde (HELLER-SCHUH 1993, S. 124; ARNOLD 1986, S. 451).

Für die Geschichte des Wolfsjungen ist das von Bedeutung, weil für die Chronisten feststand, daß der Knabe bei den Wölfen gelebt habe. Da sie aber auch erwähnen, daß der Knabe erst mit drei Jahren zu den Wölfen gekommen sei, soll dies anscheinend heißen, daß der Junge von den Wölfen nicht gesäugt worden ist. Welche Gedanken hätte man sich damals über den Charakter des Wolfskindes wohl gemacht, wäre man tatsächlich vom Gegenteil ausgegangen? Statt dessen war der Junge nach dem Wortlaut der Chroniken

---

29 Für das Jahr 1400 nachzulesen in *HISTORIA ERPHESFURDENSIS ANONYMI SCRIPTORIS DE LANDGRAVIIS THURINGIAE*, S. 951.

30 Zu der Werwolfthematik, Waldmenschen, Monstern und anderen Mischwesen in der Literatur des 12. und 13. Jahrhundert sei hier nur exemplarisch verwiesen auf FRIEDRICH 2000, S. 115–123, 128–137.

erst mit drei Jahren (also nach Beendigung der Stillzeit) zu den Wölfen gekommen und hatte demzufolge implizit in den Augen der Zeitgenossen noch gute menschliche Eigenschaften mit seiner Muttermilch in sich aufgesogen, man ‚vermenschlichte‘ somit diesen Jungen. Auch die Jahre, die er vermeintlich in Gesellschaft der Wölfe zugebracht hat (versorgt mit den besten Stücken ihrer Beute), scheinen nicht bewirkt zu haben, daß man dem Jungen besonders ausgeprägte tierisch-wölfische Instinkte, Verhaltensweisen und Charaktereigenschaften zugeschrieben hätte. In jedem Fall hätte der Charakter des Kindes oder sein Verhalten in den Augen seiner Zeitgenossen wahrscheinlich eher als wolfsähnlich denn menschlich gelten müssen.

Einen ersten Schritt in die Richtung, das Kind zu vermenschlichen, war man gegangen, als man es als „puer“ oder „kynt“ bezeichnete und nicht als Monster, Werwolf, ‚schreckliches Wesen‘ oder ähnliches. Außerdem versuchte man, es an den aufrechten Gang zu gewöhnen, als ein weiteres Charakteristikum des Menschen. In Erziehungsschriften des Mittelalters lassen sich Anweisungen finden, daß Säuglinge auf eine spezielle Art gewickelt werden mußten, nicht nur um den Körper vor Wärme- und Feuchtigkeitsverlust zu schützen, sondern auch, um die Glieder korrekt zu formen. Dabei sollten die Arme neben dem Körper entlang geführt und genau wie die Beine gestreckt eingebunden werden, allerdings mußte auch darauf geachtet werden, daß das Kind nicht zu fest eingeschnürt würde. Wahrscheinlich sollte der so beabsichtigte gerade Wuchs der Gliedmaßen neben der Erfüllung von Schönheitsidealen auch beim späteren Laufenlernen dienlich sein (NITSCHKE 1984, S. 218; ARNOLD 1986, S. 456; BEER 1990, v.a. S. 260 f.; LÖHMER 1989, S. 92 f., v.a. S. 114–123; BASTL 1992, S. 70). Betrachtet man die auf den ersten Blick brutale Methode, dem Wolfskind Stöcke anzubinden, um ihm den aufrechten Gang beizubringen, so sollte folgendes bedacht werden: Auch kleine Kinder, die sich vor dem Laufenlernen erst krabbelnd fortbewegen, haben anfänglich große Schwierigkeiten, das Gleichgewicht und die Bewegungskoordination für den aufrechten Gang zu entwickeln, und solange sie noch keine absolute Steh- und Laufsicherheit gewonnen haben, fallen sie, wenn es schnell gehen soll, oft wieder in das Krabbeln zurück. Berücksichtigt man dies und bedenkt ferner die mittelalterlichen Vorstellungen über gerade Gliedmaßen und Wickeltechniken, so läßt es sich unter diesen Vorzeichen nachvollziehen, daß es den Zeitgenossen eine angemessene Methode zu sein schien, dem Wolfsjungen die Holzscheite anzubinden.

Aber den vielleicht entscheidendsten Aspekte des menschlichen Daseins bekommt der Wolfsjunge zugeschrieben, wenn man ihm Sprachfähigkeit attestiert. Interessant ist dabei, daß die Sprache in vielfacher Hinsicht als Legi-

timation eingesetzt werden kann, nicht zuletzt, weil unter anderem die Sprache den Menschen vom Tier unterscheidet. Zwar hat DILICHs Bericht für das Kind weder Sprache noch Sprachlosigkeit überliefert. Aber dafür wird der Leser der Berichte aus der *CRONICA S. PETRI ERFORDENSIS MODERNA* (und jener Werke, die ihr sehr stark ähneln) mit einer sehr ausgeprägten Sprachfertigkeit bei dem Wolfsjungen konfrontiert: Angeblich habe der Wolfsjunge erzählt, er sei mit drei Jahren von Wölfen geraubt worden und habe bis zu seinem zwölften Lebensjahr bei ihnen und ohne menschlichen Kontakt gelebt. Unglaublich müßte für jeden Leser die Angabe „mit drei Jahren“ sein, da es für ein Kind schwierig sein dürfte, frühe Erlebnisse korrekt zu datieren, ohne daß die berichteten Erinnerungen von Erwachsenen zeitlich eingeordnet worden wären – eine Tatsache, die wohl jeder Mensch (nicht nur ein zeitgenössischer Leser der Chroniken) aus eigener Erfahrung bestätigen könnte. Folglich muß es sich bei dieser Altersangabe um ein offensichtlich fiktives Element der Erzähler handeln. Aber wie sonst hätte man einen Leser wissen lassen sollen, daß der Knabe nicht von den Wölfen gesäugt worden ist? Und wie hätte man über das Leben des Jungen bei den Wölfen berichten wollen, wenn man die Worte nicht dem Jungen in den Mund legt? Zumindest der Leser der *CRONICA S. PETRI ERFORDENSIS MODERNA* konnte mittels der Erzählungen des Jungen über dessen Leben bei den Wölfen einiges erfahren – wie zum Beispiel, daß der Junge von den Wölfen mit dem besten Stück der Beute versorgt und von ihnen im Winter gewärmt worden sei.<sup>31</sup>

Grundsätzlich muß man sich wundern, daß der Leserschaft überhaupt ein sprechender Wolfsjunge präsentiert wurde. In Anbetracht der bereits ausgeführten Wachs-Analogie könnte man vielmehr davon ausgehen, daß ein Leser folgende Erwartung hätte: wenn ein Kind in seiner Kindheit keine Sprache erlernt hat, dann ist das Wachs erhärtet, der Zeitpunkt verpaßt und es somit zu spät für das Erlernen. Aus heutiger Sicht dürfte schwerlich zu klären sein, ob ein zeitgenössischer Leser die Sprachfähigkeit des Wolfsjungen erwartet hätte oder darüber verwundert gewesen wäre. Vielleicht bekam der Knabe auch nur deshalb Sprache zugeschrieben, damit er über die Hand des Chronisten dem Leser von seiner Vorliebe für den Umgang mit den Wölfen

---

31 Etwaige phantastische Ausschmückungen einer Begebenheit sind nicht ausschließlich ein Phänomen mittelalterlicher Geschichtsschreibung, so hat GESELL 1942 von den Wolfskindern aus Midnapore und ihrem vermeintlichen Leben bei den Wölfen erzählt – allerdings nicht auf Fakten basierend. Kritisch zu dieser unwissenschaftlichen Darstellung ZIMMER 1989, S. 35 und KOEHLER 1950, S. 155.



berichten konnte und um somit Kritik an menschlichen Umgangsformen zu üben (RAUBER 1885, S. 17).

Fazit bleibt, daß der Wolfsjunge letztlich doch als Kind wahrgenommen wurde, dem man helfen konnte, indem man es beispielsweise mit Nahrung versorgte. Ferner konnte an dem Beispiel der Laufhilfe gezeigt werden, daß man sogar soweit ging, seine Körperhaltung näher an das menschliche Erscheinungsbild anzugleichen und ihm den aufrechten Gang beizubringen. Schließlich wurde es noch etwas kindähnlicher (und wolfsferner), indem man ihm Sprachfertigkeit zuschrieb.

## 4 Zusammenfassung

Bereits für die Antike und das Mittelalter ist die Überlegung dokumentiert, daß Menschen erst dann menschliches Verhalten an den Tag legen könnten, wenn sie von Menschen erzogen würden. In der jüngeren Vergangenheit ist immer wieder die Theorie bedacht worden, daß die ‚Wilden Kinder‘ nicht unter ‚dementia ex separatione‘, sondern vielmehr unter angeborenem Schwachsinn gelitten hätten. Auch der Werwolfglaube hat sich lange über das Mittelalter hinaus gehalten. Nichtsdestotrotz scheint der Hessische Wolfsjunge in seinen Zeitgenossen am Hof und auch in den Chronisten Menschen gefunden zu haben, die Ereignisse dieser Art (mögen sie auch fiktiv gewesen sein) nicht nutzten, um Horror zu verbreiten. Zusammengefaßt kann man sagen, daß der Knabe nicht explizit mit dem Teufel in Verbindung gebracht worden ist, auch ein Fehlverhalten der Mutter ist nicht diskutiert worden; letztlich erscheint dieser Wolfsjunge ohne ursächliche Deutung. Des weiteren wird der Knabe, trotz der Angst, die die Wölfe den Menschen einflößten, auf vielfältige Weise vermenschlicht: zum einen durch die ihm zugeschriebene Sprachfähigkeit, ebenfalls durch die Art und Weise, wie man mit ihm umging. Selbst wenn er vermeintlich bedrohlich gewirkt haben könnte, so versuchte man doch, die Neugier über die Angst siegen zu lassen. Anstatt sich schweigend einem vermeintlichen Schrecken auszusetzen, griff man handelnd ein. Es wird deutlich, daß der Junge – so befremdlich er auch gewirkt haben mag – für seine Zeitgenossen nur eine relative Gefahr dargestellt haben kann, denn sonst hätte man sich nicht um ihn gekümmert, ihn ernährt, ihm den aufrechten Gang beizubringen versucht und ihm eine Sprachfähigkeit zugeschrieben. Der Wolfsjunge konnte ohne ‚Verdammung‘ das bleiben, was er war: ein Kind, das Hilfe brauchte. Wahrscheinlich geschah dies nicht



zuletzt deshalb, weil man in dem Kind eher ein Kuriosum und ein menschliches Wesen, aber kein Teufelswerk sah, weil man weniger eine schaurige Geschichte erzählen wollte, sondern vielmehr einen Hinweis geben auf die (letztlich doch auch in späteren Jahren noch vorhandene) Lernfähigkeit der Kinder.

## Quellen und Literatur

### Quellen

- ADDITIONES AD LAMBERTUM SCHAFNABURGENSEM. In: PISTORIUS, J. (Hrsg.): *Illustrium veterum scriptorum, qui rerum a germanis per multas aetates gestarum Historias vel annales posteris reliquerunt*, I., Frankfurt 1583, S. 253–265.
- CAMERARIUS, P.: *Operae horarum subcisivarum sive Meditationes historicae*. Nürnberg 1591.
- CHRONICI SAXONICI CONTINUATIO (THURINGICA) ERFORDENSIS. In: *Monumenta Erphesfurtensia* (MGH SSrGerm 42). Hrsg. v. O. HOLDER-EGGER. Hannover/Leipzig 1899, S. 447–485.
- COMENIUS, J.A.: *Opera Didactica Omnia*, Tomus I, Pars I-II. ND der Ausgabe Amsterdam 1657/Prag 1957.
- CRONICA FRATRIS SALIMBENE DE ADAM (MGH SS 32). Hrsg. v. O. HOLDER-EGGER. Hannover/Leipzig 1905–1913, S. 1–652.
- CRONICA REINHARDSBRUNNENSIS (MGH SS 30/I). Hrsg. v. O. HOLDER-EGGER. Hannover 1896, S. 490–656.
- CRONICA S. PETRI ERFORDENSIS MODERNA. In: *Monumenta Erphesfurtensia* (MGH SSrGerm 42). Hrsg. v. O. HOLDER-EGGER. Hannover/Leipzig 1899, S. 117–398.
- DILICH, W.: *Hessische Chronica*. Kassel 1605. Originalgetreuer Faksimiledruck, hrsg. v. W. NIEMEYER. Kassel 1961.
- DRESSER, M.: *De disciplina nova et veteri, tam domestica, quam scholastica*. Basel 1577.
- ERPHURDIANUS ANTIQUITATUM VARIOLOQUUS INCERTI AUCTORIS. Bearb. v. R. THIELE. Hrsg. von der Historischen Kommission für die Provinz Sachsen und das Herzogtum Anhalt (*Geschichtsquellen der Provinz Sachsen und angrenzender Gebiete*, Bd. 42). Halle 1906.
- HERODOTUS: *Historien*. Hrsg. v. J. FEIX. Bd. 1, 4. Aufl., München/Zürich 1988.

- HISTORIA DE LANDGRAVIIS THURINGIAE. In: ECCARD, J.G.V. (Hrsg.): *Historia genealogica principum Saxoniae superioris*. Leipzig 1722, Sp. 351–468.
- HISTORIA ERPHESFURDENSIS ANONYMI SCRIPTORIS DE LANDGRAVIIS THURINGIAE. In: PISTORIUS, J. (Hrsg.): *Illustrium veterum scriptorum, qui rerum a germanis per multas aetates gestarum Historias vel annales posteris reliquerunt*, I., Frankfurt 1583, S. 908–955.
- LINNÉ, C. v.: *Systema Naturae*, I., 10., überarb. Aufl., Stockholm 1758.
- NIKOLAUS VON SIEGEN: *Chronicon ecclesiasticum* (= *Chronicon Thuringicum sive Petrense*). Hrsg. v. F.X. WEGELE (*Thüringische Geschichtsquellen*, Bd. 2). Jena 1855.
- ROTHE, J.: *Düringische Chronik*. (1421) Hrsg. v. R. v. LILIENCRON (*Thüringische Geschichtsquellen*, Bd. 3). Jena 1859.

## Literatur

- ARNOLD, K.: *Kind und Gesellschaft in Mittelalter und Renaissance*. Paderborn/München 1980.
- DERS.: *Kindheit im europäischen Mittelalter*. In: MARTIN, J. (Hrsg.): *Zur Sozialgeschichte der Kindheit*. Freiburg (Breisgau) 1986.
- DERS.: *Kind – I. Westliches Europa*. In: *Lexikon des Mittelalters*. Bd. 5, Zürich/München 1991, Sp. 1142–1145.
- BASTL, B.: *Der Herr gibt, der Herr nimmt. Bemerkungen zur Geschichte von Kindheit und Tod im Mittelalter und in der Frühen Neuzeit*. In: PRENNER, E.: *Triumph des Todes* (Katalog). Eisenstadt 1992, S. 64–82.
- BEER, M.: *Eltern und Kinder des späten Mittelalters in ihren Briefen. Familienleben in der Stadt des Spätmittelalters und der frühen Neuzeit mit besonderer Berücksichtigung Nürnbergs (1400–1550)*. Neustadt/Aisch 1990.
- BREZINKA, W.: *Verwilderte Kinder – Legende und Wirklichkeit*. In: *Die Sammlung – Zeitschrift für Kultur und Erziehung* 13 (1958), S. 521–531.
- BUSEMANN, A.: *Wolfskinder*. In: *Lexikon der Pädagogik*. IV. Bd., 5. Aufl., Freiburg im Breisgau 1960.
- DAMMER, K.-H.: „Wolfskinder“ oder der Mythos der Zivilisation. In: *Pädagogische Korrespondenz* 24 (1999), S. 60–83.

- FLITNER, A.: „Wolfskinder“ – Über die Erziehungsbedürftigkeit des Menschen. In: Comenius-Jahrbuch. Hrsg. i. A. der Deutschen Comenius-Gesellschaft, Bd. 7 (1999), S. 15–19.
- FRIEDRICH, U.: Menschentier und Tiermensch. Grenzziehungsdiskurse und Überschreitungsphantasmen im 12. und 13. Jahrhundert. Masch. Habil. Univ. München 2000.
- GESELL, A.: *Wolf Child and Human Child*. London 1942.
- HELLER-SCHUH, B.: Kindheit im Mittelalter und in der frühen Neuzeit. In: VAVRA, E. (Hrsg.): *Familie. Ideal und Realität, Katalog zur Niederösterreichischen Landesausstellung, Barockschloß Riegersburg '93*. Horn 1993, S. 122–128.
- HOLDER-EGGER, O.: Studien zu Thüringischen Geschichtsquellen, IV. In: *Neues Archiv der Gesellschaft für ältere deutsche Geschichtskunde zur Beförderung einer Gesamtausgabe der Quellenschriften deutscher Geschichten des Mittelalters*. Bd. 21, Hannover/Leipzig 1896, (unveränderter Nachdruck 1984), S. 441–546.
- KOEHLER, O.: Besprechung von „Singh, Joseph A. L. und Zingg, Robert M., *Wolf-Children and Feral Man (Wolfskinder und wilde Menschen)*. IV. *Contribution of the University of Denver, New York/London 1942*“. In: *Zeitschrift für Tierpsychologie* 7 (1950), S. 148–160.
- LÖHMER, C.: *Die Welt der Kinder im fünfzehnten Jahrhundert*. Weinheim 1989.
- MALSON, L.: Die wilden Kinder. In: DERS./ITARD, J./MANNONI, O.: *Die wilden Kinder*. 9. Aufl., Frankfurt a.M. 1990, S. 7–104.
- NITSCHKE, A.: Die Stellung des Kindes in der Familie im Späten Mittelalter und in der Renaissance. In: HAVERKAMP, A. (Hrsg.): *Haus und Familie in der spätmittelalterlichen Stadt*. Köln/Wien 1984), S. 215–243.
- PATZE, H.: Landesgeschichtsschreibung in Thüringen. In: *Jahrbuch für die Geschichte Mittel- und Ostdeutschlands* 16/17 (1968), S. 95–168.
- RAUBER, A.: *Homo sapiens ferus oder die Zustände der Verwilderten und ihre Bedeutung für Wissenschaft, Politik und Schule*. Biologische Untersuchung. Leipzig 1885.
- RICHTER, D.: *Das fremde Kind. Zur Entstehung der Kindheitsbilder des bürgerlichen Zeitalters*. Frankfurt a.M. 1987.
- SCHWAB, D.: Kind. In: *Handwörterbuch zur deutschen Rechtsgeschichte*. Hrsg. v. A. ERLER/E. KAUFMANN. Bd. 2, Berlin 1978, Sp. 717–725.
- SEIDLER, E.: Der Neugeborenenversuch Friedrichs II. von Hohenstaufen. In: *Deutsches Ärzteblatt* 61/39 (1964), S. 2029–2032.

- ZIMMER, D.E.: Tarzans arme Vettern – Über Wilde Kinder und Wolfskinder.  
In: DERS.: Experimente des Lebens – Wilde Kinder, Zwillinge, Kib-  
buzniks und andere aufschlußreiche Wesen. Zürich 1989, S. 21–47.
- ZINGG, R.M.: Feral Man and Extreme Cases of Isolation. In: The American  
Journal of Psychology 53 (1940), S. 487–517.

Anschrift der Autorin:  
Nicole Saathoff  
Rebhuhnweg 19, 81247 München  
E-Mail: nsaathoff@web.de

## **Kirche, Schule, Mission. Die Wirksamkeit von Pietisten in Berlin (1701–1713)\***

### **1 Vorbemerkung**

Durch die verdienstvollen Forschungen CARL HINRICHS sind die Gründe und Ursachen für das enge Zweckbündnis zwischen dem Hallischen Pietismus und dem preußischen Hohenzollernstaat unter seinen ersten beiden Königen grundlegend nachgewiesen worden (HINRICHS 1971). Aktuell wird dieser Wirkungszusammenhang im „Preußenjahr“ 2001 anlässlich des 300. Jubiläums der Krönung des ersten Preußenkönigs durch die Vielzahl der besonders an den Franckeschen Stiftungen in Halle stattfindenden Ausstellungen, Konferenzen und Veranstaltungen eindrucksvoll auch für den Bildungsbereich unterstrichen.

Demgegenüber scheint bei den Berlin/Brandenburger Jubiläumsaktivitäten und den damit im Zusammenhang stehenden Publikationen eine gewisse Unterschätzung der Pietisten feststellbar, die in Berlin schon seit 1700 einflußreich geworden sind. Unter FRIEDRICH I. waren es gerade die in der Residenz- und sich entwickelnden Hauptstadt Brandenburg-Preußens wirkenden Pietisten, die durch ihre Berufungspolitik gegenüber Predigern und Professoren landesweit für neue Impulse auf den Gebieten der Bildung und Erziehung sorgten. Neben SPENER, der FRANCKES Berufung an die Hallenser Universität durchsetzte, kamen vor allem dem Kanzler VON FUCHS besondere Verdienste bei der Entwicklung der Franckeschen Stiftungen zu. Gleichzeitig wurden die jungen, fast ausschließlich aus Halle stammenden Theologieabsolventen immer zahlreicher, die in der lutherisch-protestantischen Kirche Berlins bald die Führungspositionen besetzten.

---

\* Zu einer umfassenden Analyse der Wirksamkeit der Berliner Pietisten bis zur Mitte des 18. Jahrhunderts vgl. MENTZEL: Die Hallenser Korrespondenz der Berliner Pietisten unter den ersten beiden Hohenzollernkönigen in den Jahren 1701–1740. Er erscheint in Heft 2 (2001) der Forschungen zur Brandenburgischen Geschichte (FBPG).



Vor Ort schufen die Berliner Pietisten nicht nur einen neuen Schultyp, die Armenschulen, sondern belebten auch das höhere Bildungswesen. Völlig selbständig verfolgten sie neben der inneren auch die äußere Missionierung, indem sie, unter Umgehung FRANCKES, Missionierungsbestrebungen in Tranquebar/Ostindien initiierten und für deren öffentlichkeitswirksame Publizierung in Berlin Sorge trugen. Das Umfeld ihrer Arbeit in Berlin und zentrale Dimensionen ihrer Aktivität sollen im Folgenden dargestellt werden, gestützt vor allem auf die bisher nicht angemessen ausgewertete Korrespondenz der Pietisten in Berlin und Halle.<sup>1</sup>

## **2       Gründerjahre unter Spener, Schade, Lange, Porst und Baumgarten**

Nach dem Tod des Großen Kurfürsten FRIEDRICH WILHELM, setzte sein Sohn, Kurfürst FRIEDRICH III., seit 1688 den Auf- und Ausbau des brandenburgisch-preußischen Staates zielstrebig fort. Unter der Leitung des Ministers E. v. DANKELMANN, seinem ehemaligen Erzieher, erfolgte nicht nur eine auf äußere Repräsentation und Wirkung zielende Begründung des monarchischen Machtanspruches, sondern gleichzeitig auch die Berufung bedeutender deutscher Persönlichkeiten in führende Positionen des Staates. Der Monarch war entschlossen, sich im internationalen Konkurrenzkampf der europäischen Fürstenhöfe zu behaupten und den mit der Königswürde neu erworbenen Rang auch sichtbar zu machen (KUNISCH 1993, S. 185). Es besteht kein Zweifel, daß dies dem ehrgeizigen, ruhelosen Monarchen gelang, der den nahezu unvermeidlichen und dringend erforderlichen Schritt zur Königskrone tat, obwohl ihm die Fähigkeiten zum persönlichen Regiment im Vergleich zu seinem Vorgänger und seinen Nachfolgern fehlten (NEUGEBAUER 1996, S. 190).

Die von FRIEDRICH betriebene Politik machte Berlin zur führenden Residenz und einer Stadt des Aufschwungs in Verwaltung, Militär, Kirche und Wissenschaft. In den Jahren von 1685 bis 1709 verdreifachte sich hier nicht nur die Bevölkerungszahl, in jedem Jahr mußten durchschnittlich mindestens 1.600 Personen neu untergebracht und mehr als 100 Wohnhäuser neu er-

---

1 Die Erschließung und Auswertung der Quellen wurde durch die Deutsche Forschungsgemeinschaft unterstützt.

richtet werden, etwa ein Zehntel der Einwohnerzahl von 1685 kam in jedem Jahr neu hinzu (VOIGT 1901, S. 55). Diese Expansion der Bevölkerung hatte sowohl den Ausbau der Berlin-Köllner Innenstadt als auch neuer Städte und Vorstädte bzw. ihre Erweiterung, wie Friedrichswerder, Dorotheen- und Friedrichstadt zur Folge. Parallel dazu erfolgte die Gründung von neuen Kirchengemeinden und der Bau neuer lutherischer Kirchen, trotz überwiegender Gemeindearmut und ausbleibender finanzieller Unterstützung durch die Stadt oder den Staat. Bei den drei Altberliner Kirchen blieb die Nicolai-kirche (1 Propst, 1 Archidiakon, 2 Diakone) die bedeutendste, aber auch die Petrikirche stellte einen Propst (1 Propst, 2 Diakone) (WENDLAND 1930, S. 100), während der Propst von Nikolai der erste Pfarrer der Marienkirche blieb (ebd., S. 26–29).

Einerseits entstand unter FRIEDRICH I. vor dem Köpenicker Tor die Luisenstädtische Kirche, die Parochialkirche, die Deutsche und die Französische Kirche auf dem Gendarmenmarkt, die Garnisonkirche und die Waisenhauskirche vor dem Stralauer Tor. Hinzu kamen in relativ kurzer Zeit die beiden lutherischen Kirchen, „Georgen“ in der Köllnischen Vorstadt (2 Geistliche) und „Sophien“ in der Spandauer Vorstadt, sowie die gemeinschaftlich mit den Reformierten eingerichteten Kirchen (je 2 Geistliche), die nach ihren Städten benannt wurden: „Friedrich-Werder und Dorotheen“ sowie „Jerusalem und Neue“ (ebd., S. 100–102). Andererseits waren bereits in den ersten Jahrzehnten des 18. Jahrhunderts in den meisten alten lutherischen Berliner Kirchen zahlreiche Ausbau- und Verschönerungsarbeiten vorgenommen worden, wobei viele von ihnen repräsentative Türme erhielten (GOTTSCHALK 1986, S. 10–18).

Den zum Ende des 17. und am Anfang des 18. Jahrhunderts überwiegend als Simultankirchen für die lutherischen und reformierten Gläubigen, meist bescheiden und schlicht, errichteten Bauten standen die vom Herrscher besonders geförderten, meist ausschließlich reformierten Kirchen Berlins, die 1695 begonnene Parochialkirche und die aufwendigen Arbeiten am neuen Dom gegenüber. Gemeinsam war ihnen jedoch in der Architektur die zunehmende Abkehr vom bisher verbindlichen holländischen Vorbild und die stärkere Orientierung an der gesamten europäischen Kunstentwicklung, besonders am italienischen und französischen Barock. Zur Betonung der zeitgenössischen „Moderne“ trug sicher auch die künstlerische Traditionsarmut der Region, die bisher überwiegend provinzielle Bautradition bei, wobei die unter FRIEDRICH III. (I.) über Versailles und Wien hinausgehende eigene Stilbildung nicht unterschätzt werden darf (LORENZ 1998, S. 14 f., 22 f.; MERTENS 1996). Besonders die in den dreißiger Jahren im Zusammenhang

mit der forcierten Bautätigkeit wirksamen künstlerischen Impulse verstärkten den „Stolz der Einwohner auf ihre bedeutenden Bauten, vor allem Kirchen“, wie die auf den Berliner Stadtplänen besonders zahlreichen Kirchenabbildungen beweisen (BÖRSCH-SUPAN 1998, S. 14 f.).

Auffallend ist, daß fast keine neue Kirche einen biblischen Namen erhalten hat. Man nahm auch keinen Anstoß, eine Kirche nach einer Person zu benennen, die sich um ihren Bau besonders verdient machte (Sebastianikirche seit 1764, 1 Prediger). Lediglich die Dreifaltigkeitskirche (1739) in der Friedrichstadt (1 Prediger) stellte eine Ausnahme dar (WENDLAND 1926, S. 138). Trotz der ständig steigenden Zahl der calvinistischen Gläubigen, besonders der Hugenotten, sorgte nicht nur der Solidarpakt unter den weitgehend lutherisch eingestellten Berlinern, sondern auch noch eine breite Zuwanderung besonders von Handwerkern, meist aus lutherischen deutschen Gebieten, für eine weitgehende konfessionelle Geschlossenheit der Lutheraner, begründet auf Traditionsbewußtsein, Empfindungsfähigkeit und kirchlichen Geboten (SCHULTZ 1993). Das rege kirchliche Leben in den meist selbst finanzierten, einfachen Fachwerkkirchen, nicht zuletzt die zahlreichen Gottesdienste in der durch Parochialzwang für den einzelnen Protestanten vorgegebenen Kirchgemeinde, relativieren die These, die „gegen Ende des 17. Jahrhunderts (von) einer Krise des kirchlichen Lebens“ spricht (KROTZIK 1985, S. 514). Gerechtfertigt ist es dagegen, sich des starken Spannungsverhältnisses zwischen der lutherischen Orthodoxie und dem durch die Hohenzollern in Brandenburg-Preußen geförderten Calvinismus bewußt zu sein, das zu einer neuen kurfürstlichen Kirchenpolitik führte. Sie begünstigte seit Anfang der 90er Jahre den Pietismus als protestantisches Gegengewicht und half ihm damit in einer äußerlich und innerlich gefährdeten Situation, als Reformbewegung in der Kirche erhalten zu bleiben.

Im Jahr 1691 verbrachten der 56jährige theoretische Mentor des Pietismus, PHILIPP JACOB SPENER (1635–1705), und sein Nachfolger, AUGUST HERMANN FRANCKE, sieben Wochen gemeinsam in Berlin (KRUSE 1981, S. 9): SPENER als soeben berufener Propst der Berliner Nikolaikirche und als der zukünftig einflußreichste protestantische Berliner Geistliche, und FRANCKE, der anschließend als Pfarrer von Glaucha, als Professor an der im Entstehen begriffenen Universität in Halle und als Gründer einer neuartigen Stiftung, den Franckeschen Stiftungen, entscheidenden Anteil am praktischen Ausbau des protestantischen Führungsanspruches hatte.

Die wachsende Führungsrolle des Pietismus innerhalb des brandenburgisch-preußischen Protestantismus fiel einerseits in eine Zeit, in der die allmähliche Akzeptanz des auslaufenden Jahrhunderts als eigenständige Epoche

die Voraussetzung dafür schuf, daß der Jahrhundertwechsel von 1700 als Zeitenwende thematisiert wurde. Hinzu kam, daß gerade in den vom Pietismus berührten Gebieten des protestantischen Deutschland gleichzeitig eine intensive Endzeiterwartung als Reflexion auf einer über Generationen entstandenen Existenzkrise entstanden war. Die häufig von radikalen Pietisten artikulierten apokalyptischen Ängste und die altlutherische Naherwartung des Jüngsten Gerichts basierten nach den Erfahrungen des Dreißigjährigen Krieges und der neuen Türkeninvasion (1683–1699) besonders auf den Hugenottenvertreibungen unter LUDWIG XIV. sowie den allgemeinen Erfolgen der Gegenreformation. Hinzu kamen Sonnen- und Mondfinsternisse oder Kometen als apokalyptische Himmelszeichen (SCHNEIDER 1998, S. 190, 203–206).

Die Zukunftsängste standen jedoch im starken Gegensatz zu dem von Spener artikulierten eschatologischen Optimismus, der auf der erfolgreichen pietistischen Bewegung aufbaute und sowohl die Endzeitstimmung als auch die Naherwartung des Jüngsten Gerichts LUTHERS und der lutherischen Orthodoxie aufgab (ebd., S. 188, 208). Daraus resultierte der Umstand, daß gerade zur Jahrhundertwende, als den Hohenzollern 1700/1701 in Brandenburg-Preußen mit dem Kronkonkordat, der Wiener Zustimmung, die entscheidenden Voraussetzungen zur Königskrönung gelungen waren, SPENER den lutherischen Protestanten mit seiner „Hoffnung besserer Zeiten“ neue innerchristliche Handlungs- und Zeiträume eröffnete.

Vor 300 Jahren, fast gleichzeitig mit der Königskrönung FRIEDRICH I., betonte SPENER in seiner Predigt zum Jahrhundertwechsel am 1. Januar 1701 den zyklischen 300 Jahre-Rhythmus, in dem sich der Zustand der Kirche in den vergangenen siebzehn Jahrhunderten ständig verändert habe (JAKUBOWSKI-TIESSEN 1998, S. 175–178, 183–185). Daraus leitete er den zu erwartenden nahen Anbruch des Reiches Gottes im 18. Jahrhundert ab, dem letzten der damaligen Dreihundertjahr-Periode, „das eines der allerdenkwürdigsten unter allen werden möchte“ (SPENER 1721, S. 734).

Besonders wirkungsvoll wurde der Einfluß SPENERS bei der Besetzung der theologischen Lehrstühle an der neu begründeten Hallenser Universität und der wichtigen Predigerstellen in Berlin. Während in Halle seine Freunde und Schüler, FRANCKE und BREITHAUPT, die ersten pietistischen Professoren wurden, begann mit den Vokationen von SCHADE, PORST, LANGE und BAUMGARTEN in kirchliche Führungspositionen die zielstrebige und wirkungsvolle Personalpolitik in Berlin. Damit war auch in der werdenden Hauptstadt Brandenburg-Preußens im ausgehenden 17. Jahrhundert „die Sozialgruppe evangelischer Geistlichkeit zu einem integralen Bestandteil des



gelehrten Beamtenbürgertums geworden, das wichtige Aufgaben beim Ausbau frühneuzeitlicher Staatlichkeit erfüllte“ (SCHORN-SCHÜTTE 1997, S. 25). Die Berliner Pietisten brauchten nicht um die Legitimität politischer Beteiligung in den geistlichen Formen des Wächteramtes zu kämpfen. Eine zeitgenössische Quelle bestätigte ihnen: „... im Ganzen bekamen die Geistlichen zu dieser Zeit ein so wichtiges Ansehen, welches sich beinahe zu weit erstreckte, sie scheuten sich nicht solches ... sichtbar zu machen, ja sie schonten selbst den Hof nicht“ (Versuch einer historischen Schilderung 1795, S. 57).

Die dennoch komplizierte Ausgangssituation in der sich die Pietisten in dieser Zeit befanden, macht der erste Brief aus Berlin deutlich, den JOHANN KASPAR SCHADE (1666–1698) bereits 1691 schrieb. Als dritter Diakon an der Nikolai-Kirche faßte der erst 25jährige, ehemalige Famulus FRANCKES die wichtigsten Vorwürfe gegen die Pietisten zusammen, die in „irrigen Lehren und Ketzereien, heuchlerischer und erdichteter Frömmigkeit, Verachtung wohlthätiger Herren und des ordentlichen Predigtamtes, Anlockung und Verführung der Menschen ... (und in der ) Falschheit des Herzens und Mundes“ bestehen würden.<sup>2</sup> Voller jugendlicher Begeisterung engagierte er sich ungewöhnlich vielfältig neben seinen Dienstpflichten in „sonntäglichen Examina in der Kirche, als auch in den täglichen Privat-Unterrichtungen zu Hause durch eine leichte und angenehme Methode, ... ließ er nach und nach auch unterschiedliche erbauliche und zur Unterweisung der Jugend mit Fleiß eingerichtete Büchlein drucken, wo er großen Theils auf seine eigene Unkosten solche vertheilte“, hieß es in einer zeitgenössischen Quelle (MÜLLER/KÜSTER 1752–1769, S. 389 f.).

Hauptsächlich SCHADES taktisch unkluge, überzogene Äußerungen zum Beichtstuhlwesen, wobei er den Beichtstuhl auch in seinen Schriften als „Höllen-, Satans- oder Feuerstuhl“ bezeichnete, der abgeschafft werden müsse, und statt dessen eine stärkere Herzensgläubigkeit forderte, führten jedoch zu seiner Absetzung. Die orthodoxe Geistlichkeit, die den teilweisen Verlust ihrer Einkünfte und reformierte Einflüsse in der Stadt befürchteten, hatte für zahlreiche Diffamierungen gesorgt; so wurden z.B. Gerüchte „nächtlicher längerer Zusammenkünfte mit erwachsenen Mädchen“ kolportiert, daß diese „auf entblößtem Leibe mit der Ruthe ausgestrichen“ worden wären. Sein plötzlicher Tod führte zu einem „Auflauf des Pöbels, der sich dabei sehr ungesittet betrug und Grab und Wohnung zerstören wollte“ (Versuch einer historischen Schilderung 1795, S. 69–79).

---

2 AFSU/H: A 11, II Bl. 91–92.



Im Gegensatz dazu entwickelte sich sein Freund JOACHIM LANGE (1670–1744), der 1693 als 23jähriger Hauslehrer des Barons v. CANITZ erstmalig in Berlin tätig wurde, zu einer der Führungspersönlichkeiten des Hallischen Pietismus. Ungewöhnlich war bereits seine Ablehnung der Berufung in ein Berliner Predigtamt in der Dorotheenstadt 1695, weil er selbst „lieber ein Schulamt übernehmen“ wollte (MÜLLER/KÜSTER 1752–1769, S. 644). Nach kurzer Rektortätigkeit in Köslin wurde er ein Jahr später wieder in Berlin, diesmal als Prorektor einer kleinen Lateinschule mit ca. 50 bis 60 Schülern, die sich im Friedrichswerderschen Rathaus befand, tätig. In einem seiner ersten Briefe aus Berlin teilte LANGE im Oktober 1697 befriedigt mit: „Der Herr hat mich doch meinen Wünschen nach in eine Schule geführt, ... zum Rectorat nach Cölln: ich sah anfangs einen Stall, aber sehe wenig Schüler“. Eindeutig spricht er auch die Hauptaufgabe an, die er darin sieht, „daß alle Jahre aus meiner Zucht etliche nach Halle werde schicken können“.<sup>3</sup> Auf Bitten seiner Gemeinde im Jahre 1699, besonders unterstützt von dem Berliner Pietisten Baron v. CANSTEIN, kehrte LANGE aus Halle zurück, obwohl er dort als a.o. Theologieprofessor und Adjunctus bereits vereidigt worden war. Die Doppelfunktion als Rektor der Friedrichswerderschen Lateinschule (1701 Gymnasium) und als zweiter Prediger bei der Friedrichstädtischen Gemeinde übte er bis 1709 aus (MÜLLER 1881, S. 17; SCHRADER 1894, S. 133).

Dieses Engagement der Berliner für LANGE zahlte sich vielfältig für die Stadt aus. Die Schülerzahlen stiegen auf 234, die Lehrerzahlen von drei oder vier auf acht, statt eines Chores stellte die höhere Schule bald drei Chöre (SCHMIDT 1972, S. 321 ff.). Auch wissenschaftlich leistete LANGE Überdurchschnittliches. Neuere Untersuchungen heben insbesondere seine lateinische Grammatik als solide Arbeit für das systematische Lernen hervor, die neben dem „Orbis pictus“ des COMENIUS das maßgebliche Lehrbuch blieb, das 1780 schon 40, bis 1806 sogar 56 Auflagen erreichte (RICHTER 1981, S. 22; NEUGEBAUER 1985, S. 464). In den anderen Berliner Gymnasien gelang es den Pietisten jedoch nicht, trotz vielfältiger Bemühungen SPENERS, größeren Einfluß zu erlangen (MENTZEL 1993, S. 40 f.). Diese Aussage wird auch nicht durch den hier auszuwertenden Briefwechsel der Berliner Pietisten korrigiert.

Neben SCHADE und LANGE gehört JOHANN PORST (1668–1728), der Verfasser des nach ihm benannten Gesangbuches, zu den bekanntesten Berliner SPENER-Schülern, charakterisiert durch Selbstbewußtsein und Entschieden-

---

3 StB: K 13,2:9. Cölln, d. 23. Oct. 1697.

heit des Auftretens, während seine eigentliche Berliner Wirksamkeit erst in den ersten Jahrzehnten des 18. Jahrhunderts zur Geltung kam. Aus einfachen Verhältnissen stammend, seine Eltern konnten weder lesen noch schreiben, verhalf ihm nach seinem Studium in Leipzig seine Tätigkeit als Hauslehrer beim Konsistorialpräsidenten PAUL V. FUCHS auf dem Gut Malchow zu einem ungewöhnlichen beruflichen Aufstieg. Mit LANGES Aktivitäten ist bei PORST nicht nur die Hauslehrertätigkeit vergleichbar, sondern auch das pädagogische Interesse. In Malchow „ließ er die Kinder im Dorf alle Tage 2 Stunden, auch die Hirten, Schäfer und andere Leute von Martini bis Ostern alle Tage ... erste Buchstaben“ vortragen (MÜLLER/KÜSTER 1752–1769, S. 413).

Nachdem er seit 1704 als zweiter Pfarrer der Friedrichswerderschen-Sophien- und Dorotheenstädtischen Kirche in Berlin tätig, setzte 1709 SOPHIE LUISE, die dritte Frau des Königs FRIEDRICH I., eine Protestantin, PORST als Hofprediger und Beichtvater am reformierten Berliner Königshof durch, 1712 wurde er Propst an der Nikolai-Kirche und 1716 Konsistorialrat. Seine Biographen betonen sowohl seinen entscheidenden kirchlichen Einfluß für die Entwicklung der gesamten Mark Brandenburg (WENDLAND 1926, S. 125), aber auch seine mystisch-weltflüchtige Richtung, die später auf die Königin einen verhängnisvollen Einfluß ausübte (HINRICHS 1971, S. 91). Es wird jedoch auch sein Mut hervorgehoben, sowohl gegen die Unionsbestrebungen des Königs als auch gegen die Vertreibung WOLFFs aus Halle aufgetreten zu sein (GEIGER 1893, S. 197). Seine Briefe an A.H. FRANCKE sind nicht nur zahlreich, sondern erstrecken sich auch über 30 Jahre, von 1697 bis 1728, womit sie den längsten Zeitabschnitt aller Hallenser Briefautoren aus Berlin reflektieren. Zahlenmäßig entfällt die Hälfte seiner Korrespondenz auf die Regierungszeit König FRIEDRICH I., wobei PORST von ihm meist vom „Mann“ bzw. von seiner dritten Gemahlin als der „Frau“ spricht. Seine Briefe sind überwiegend kurz und informativ, Personalprobleme, meist Stellenbesetzungen weit über Berlin hinaus betreffend, stehen häufig im Mittelpunkt. Nur selten mußte er gestehen, keine Einflußmöglichkeiten zu haben: „Bey beiden vacanten Inspectionen kann ich zu dero Besetzung nichts thun. Auch sonst niemanden von denen unseren. Der Herr nehme sich selbst seiner Kirchen an“.<sup>4</sup>

Im Gegensatz zu PORST, kam JACOB BAUMGARTEN (1688–1722) erst wesentlich später nach Berlin. Auch hier setzte er seine Briefkorrespondenz mit

---

4 StB: K 17,1. Porst. Berlin, d. 1. Oktober 1710.

FRANCKE weiter fort. BAUMGARTEN hatte sowohl in Leipzig und Erfurt studiert, danach fünf Jahre in Halle. Dort war er dann drei Jahre als Informator und anschließend als Adjunkt der theologischen Fakultät tätig (AFSt/H: Personendatei). Er vermochte zwar in Berlin keine pietistische Führungsrolle zu übernehmen, galt jedoch als besonders zuverlässig.

Eine Bestandsaufnahme der pietistischen Aktivitäten um 1700 in Berlin ist ohne Verweis auf ihre Verdienste um eine wirklich durchgreifende Neuordnung des Armenwesens, insbesondere um das Große Friedrichs-Waisenhaus und das Berliner Armenschulwesen, nicht vollständig. Obwohl die Berliner Korrespondenz mit Halle die damit im Zusammenhang stehenden Probleme, Aufgaben und Personalfragen nur marginal nennt, muß zumindest erwähnt werden, daß der entscheidende Anstoß, zahlreiche Entscheidungshilfen und Lösungswege von SPENER persönlich und von den in Berlin eingesetzten Hallenser Pietisten ausgegangen sind (MENTZEL 1993, S. 44–70). In der aktuellen Forschung treten deutlicher die wesentlichen Unterschiede des bereits in Frankfurt a.M. realisierten SPENERSchen Ansatzes gegenüber den Franckeschen Stiftungen zutage. SPENERS weitgehend auch in Berlin realisiertes Waisenhausmodell ist nicht wie in Halle eine Privatanstalt, die aus einer Armenschule hervorgegangen ist und an der Grundzüge pietistischer Sozialfürsorge studiert werden können (STRÄTER 1982, S. 220 f.). Statt dessen sieht es SPENER als staatliche, sich finanziell möglichst selbst tragende Arbeitsbeschaffungsmaßnahme für die sozial Benachteiligten, mit zwangsläufig untergeordneten pädagogischen Aufgabenstellungen.

Bei den Anstaltsinsassen handelte es sich nicht nur um insgesamt 300 Kinder, sondern zugleich um Bettler, Arme, Alte, Kranke, „Irre“, Arbeitsunwillige und Invaliden. Während FRANCKES Hauptinteresse in Halle den Schulen und Seminarien seiner „einmaligen Schulanstalt galt“, war das Berliner Waisenhaus in den ersten Existenzjahren fast nur eine Arbeits- aber keine Lernstätte. In der Praxis hatte die anstrengende, gering bezahlte Tätigkeit der Präzeptoren am Friedrichs-Waisenhaus deren häufigen Wechsel zur Folge. Auf der mit 50 Talern dotierten Lehrerstelle folgten dem ersten Armenschullehrer HELLMUTH am Großen Friedrichs-Hospital, der fast neun Jahre lang seiner Aufgabe gewissenhaft nachkam, in den nächsten 12 Jahren fünf weitere Präzeptoren, deren Herkunft aber quellenmäßig nicht belegbar ist. Trotz Anleitung durch pietistische Armenprediger zeigten die lutherischen Lehrer meist keine andere Arbeitshaltung als ihre reformierten Kollegen.

Zusammen mit der zweiten Lehrerstelle der Lutheraner standen über Jahrzehnte hinweg für über 400 Kinder nur drei Lehrer am Friedrichs-

Waisenhaus zur Verfügung. Dabei handelte es sich mittlerweile um die größte elementarbildende Einrichtung Berlins, von der viele Zeitgenossen als „Musteranstalt“ sprachen. Der Besuch der pietistisch eingestellten Königin führte zu einer Verbesserung der Zustände. FRANCKE persönlich hatte – auf Bitte der Königin – sich bei seinem dreimonatigen Berlin-Aufenthalt 1709 besonders dieser Einrichtung angenommen. Er ließ den bisherigen „Hausvater und Ökonomen“ durch einen Mann seiner Wahl – REDEL aus Halle – ablösen. Gleichzeitig sorgte er für die Trennung der ökonomischen von der disziplinarischen Verantwortung. Einen Theologiekandidaten aus Halle, WILHELM DÜSTERLICH, setzte er zum ersten Inspektor der Anstalt ein (WEITLING 1852, S. 50 ff., 220 f.). Nach der überlieferten Hausordnung des Jahres 1726 hatte sich an dem Charakter des Hauses als stark religiös geprägte, nicht so sehr schulisch definierte Arbeitsstätte nichts geändert. Von den täglich zur Verfügung stehenden 15 Stunden besuchten die Kinder meist nur zwei bis drei Stunden die Schule. Neben der Unterweisung im Christentum erfolgte lediglich Lese-, Schreib- und etwas Rechenunterricht. Im Gegensatz dazu arbeiteten die Kinder mindestens fünf Stunden täglich. Während die Mädchen mit Nähen und Spinnen zubrachten, wurden die Jungen meist mit Holzsägen und -spalten beschäftigt (ebd., S. 65).

FRANCKE trug nach 1709 für bessere Lehrer Sorge, indem er qualifizierte Kandidaten der Theologie aus Halle für die lutherischen Lehrerstellen zur Verfügung stellte. Vorübergehend wurden Studenten aus Halle als „besondere Aufseher“ berufen. Aber auch das persönliche Engagement FRANCKES führte zu keiner dauerhaften Stabilisierung der Berliner Waisenhausverhältnisse. Unter dem Waisenhausprediger JOHANN HELD, obwohl er das Friedrichswerdersche Gymnasium in Berlin und anschließend die Hallenser Universität besucht hatte, verstärkten sich bereits 1720 wieder die Probleme. Bisher unbekannt geblieben ist der Umstand, daß sich Prediger PORST noch am 9. und 19. November in königlichem Auftrag hilfesuchend an FRANCKE gewandt hatte, so schnell wie möglich „einen treuen Hausvater und geschickte Studiosum“ zu schicken. Der bisherige Hausvater hätte dem Inspektor „allen Verdruß und Qual angetan, (da er) genötigt worden, den Hausvater abzuschaffen“. Auch würden die beiden Informatoren, „die darinnen sind, nicht taugen“.<sup>5</sup>

---

5 AFS/H: A 174:175. Porst. Berlin, d. 9. Nov. 1720; A 174:178. Porst. Berlin, d. 19. Nov. 1720.



Die Dringlichkeit dieser Bitte verdeutlichten außerdem noch zwei ausführliche Schreiben von JOHANN GUSTAV REINBECK (1683–1741), seit 1717 Propst an der Berliner Petrikirche. Als 18jähriger 1701 in Halle immatrikuliert, Mitglied des dortigen Collegium Orientale, später Adjunkt der Theologischen Fakultät, stand er FRANCKE besonders nahe. Der König persönlich hätte sein „gnädiges Wolgefallen bezeuget und die guten Anstalten in Halle gerühmet“, so daß Berlin „nach dem Fuß des Halleschen Waysenhauses“ ausgerichtet werden müsse. Deshalb sollten NEUBAUER und zwei Mitarbeiter von den Franckeschen Stiftungen „mit der nächsten, doch mit der folgenden Post“ geschickt werden.<sup>6</sup> Bereits drei Tage später, auf FRANCKES Einwendungen hin, betonte REINBECK einerseits, „nur wenn H. Neubauer herüber kömme, so könnte dem Waysenhouse geholfen werden, sonst nicht. Es sind Leute, welche genau sehen, daß etwas gebessert würde ..., daß die Hoffnung von Halle kommt“. Mit NEUBAUER „erlangen hier einige endlich einen Hausvater, die Sache kommt aus bösen Händen und kann wohl eingerichtet werden“. Andernfalls „wird (es) nötig sein, daß H. Neubauer selbst schreibe, daß er nicht Haußvater seyn kann, auch keinen zu schicken wüßte“. Unabhängig von dieser Entscheidung erwarte man in Berlin genaue Angaben, „wie viele Kinder in Halle unterhalten wurden, was dieselben an Speiß und Tranck, an Hemden, Betten, Büchern, Holtz und information auf ein Jahr gekostet; bitte also ... einen Extract zu senden von ad 1715 und ad 1719“.<sup>7</sup>

Auch wenn FRANCKE in diesem speziellen Fall auf einen seiner tüchtigsten Mitarbeiter nicht verzichten wollte, war er jedoch ansonsten weiter bemüht, das Berliner Friedrichs-Waisenhaus, wo komplizierte Arbeits- und Lebensumstände herrschten, mit guten Präzeptoren zu unterstützen. Andererseits versuchten die Berliner Pietisten, die sich der schwierigen Personalsituation an den Franckeschen Stiftungen durchaus bewußt waren, häufig selbst zu helfen, wobei sie durchaus auch menschliches Verständnis für die jungen Informatoren zeigten. REINBECK berichtete beispielsweise von dem „Studenten H. Schlicht, (der) die Information im Waysenhaus angetreten, weil aber erkrankt, hat er die Information sofort aufgegeben. Ist als Hofmeister zu H. Landrat v. Platen, 2 Meilen von hier auf seinem Gut. Zu H. Schlichts Stelle aber hat sich ein Studiosus gefunden, welcher hier eine Probe informiert und sich bis hierher wol angelassen. Und da uns noch ein Student

---

6 StB: K 17,1. Reinbeck. Berlin, d. 27. Nov. 1720.

7 StB: K 17,1. Reinbeck. Berlin, d. 30. Nov. 1720.



in Vorschlag gebracht, so wollen wir Sie diesem mal nicht berauben, wenn wir aber künftig etwas nötig haben, so werden wir uns wieder melden“.<sup>8</sup>

In seinem folgenden Brief nur zwei Tage später, auf Bitte eines Gemeindegliedes, STANISLAUS RÜCKER (1649–1734), erbat sich REINBECK bei FRANCKE Auskunft über die Internatskosten. Hierbei handelte es sich um einen ehemaligen hohen Beamten der königlichen Armendirektion, den damals bereits 73jährigen STANISLAUS RÜCKER (1649–1734). Aus einfachen Verhältnissen in Schlesien stammend, ohne Schulbesuch aufgewachsen, sah er, bestärkt durch seine Bekanntschaft mit SPENER in Berlin, seine Lebensaufgabe im Engagement für die in unzumutbaren Verhältnissen aufwachsenden Kinder der sozial Benachteiligten. In dem geschilderten Fall ging es RÜCKER um die Förderung zweier Kinder des armen Apothekers SPENER. „Herrn Rücker haben die Kinder freilich sehr ausgesogen und H. Spener ist mehr schuldig als er werth hat“, charakterisierte REINBECK den Vorgang mitfühlend.<sup>9</sup> Dieser Einzelfall stand jedoch in keinem Verhältnis zu RÜCKERS erfolgreichem Lebenswerk insgesamt. Auf Grundlage zahlreicher umfangreicher Sammelaktionen, mit denen er seine Dienstreisen verband, und unter Einsatz seines Vermögens ermöglichte er nicht nur zahlreichen Waisenkindern aus Schlesien ihre Aufnahme in Berliner Waisenhäuser, die er finanziell unterstützte und für deren weitere Ausbildung er sorgte. Außerdem stiftete er für die Berliner Armenkinder zwei finanziell weitgehend unabhängige Schulen, die Lazarinschule in der Friedrichstadt und die Schule in der Landsberger Str., Nr. 27 die spätere erste kommunale Armenschule Berlins (MENTZEL 1993, S. 68 f.).

Eine wichtige und stützende Voraussetzung für die Gewinnung geeigneter Präzeptoren für ihren schwierigen Einsatz am Berliner Waisenhaus stellte die aus dem Briefwechsel hervorgehende Aussicht der Hallenser Theologieabsolventen auf Ordination nach mindestens dreijähriger erfolgreicher Tätigkeit dar. Diese auch dem Potsdamer Militärwaisenhaus bereits seit Gründung eingeräumte Vorzugsbehandlung versuchte Hofrat v. CNYPHAUSEN 1729 für Berlin rückgängig zu machen. In diesem Zusammenhang stellte es sich zur allgemeinen Verwunderung heraus, daß die meisten am Berliner Waisenhaus tätigen Präzeptoren „lieber sich zu Schulstellen als zum Predigeramt wollen gebrauchen lassen“, staunte Feldpropst GEDICKE.<sup>10</sup>

8 StB: K 17,1. Reinbeck. Berlin, d. 21. April 1722.

9 StB: K 17,1. Reinbeck. Berlin, d. 23. April 1722.

10 AFS/H: C 832: 17. Gedicke. Berlin, d. 15. März 1729.

### 3 Die Armenprediger

Eine Berliner Besonderheit stellte seit 1699 die gleichzeitige Berufung des Waisenhauspredigers als Armenprediger und eines Informators für die Armenjugend dar. Sie beruhten auf einer pietistischen Stiftung, dem Flemmingschen Legat, in Höhe von 100 bzw. 50 Tlr. sowie 30 Tlr. für den Informator. Pietistischem Engagement ist es zu danken, daß es von Anfang an nicht bei einer Armenschule geblieben war. Vorrangig in den Berliner Vorstädten breit verteilt, entstand ein ganzes System ordnungsgemäß organisierter und beaufsichtigter Schulen, das bis 1778 mehreren 1.000 Kindern eine schulische Grundausbildung ermöglichte. Das Verdienst, die Schulenzahl nur kurzzeitig auf vier sinken gelassen zu haben, während sie durchschnittlich ca. zehn Schulen umfaßte, gebührt in fast 100 Jahren zwölf Predigern, von denen jedoch nur sechs mit Halle korrespondierten. Für die elf Prediger, die hier von 1699 bis 1740 wirksam waren und die hier in chronologischer Reihenfolge, soweit möglich, mit Lebensdaten aufgeführt werden, trug ihre pädagogische Tätigkeit jedoch immer nur Übergangscharakter: JOHANNES RAU (1673–1733), JOHANN LYSIUS (1675–1716), LAURENTIO GENSICHEN (1674–1742), JOHANNES SCHULZE (1679–1730), JOHANN PETER FRICKE (1683–1747), GEORG GOTTLIEB FUHRMANN (1702–1769), GOTTLIEB RENATUS CAMPE und SIGMUND L. HOFMANN.

Mit LUDWIG RAUCH und seiner kontinuierlichen Wirksamkeit in Berlin begann dagegen eine neue Etappe des Berliner Armenschulwesens, das hinter Halle und Königsberg schon lange nicht mehr zurückstand. In fast 40 Jahren angestrengter Tätigkeit kam ihm nicht nur das Verdienst zu, die mit ca. 15 Schulen bedeutendste Gruppe der Berliner Freischulen, sondern auch ein erstes Armenschulsystem geschaffen zu haben, mit dem das Berliner Volksschulwesen im 19. Jahrhundert weitgehend vorweggenommen wurde (MENTZEL 1993, S. 64–70, 91–109).

Unter den Waisenhauspredigern war es vorrangig JOHANN LYSIUS, der seit 1697 nicht nur über zwei Jahrzehnte hinweg über 18 Briefe an A.H. FRANCKE schrieb, sondern in ihnen auch sein besonderes Interesse an der Armen- und Waisenhausproblematik zum Ausdruck brachte. Nach Universitätsstudium in Königsberg und Halle erhielt auch der Propstsohn nach kurzer Hauslehrertätigkeit in Berlin bei dem Prediger ASTMANN eine Predigerstelle bei Eberswalde und nach zwei Jahren sowie halbjähriger Predigertätigkeit am Friedrichs-Waisenhaus wurde er, erst 25jährig, zweiter Prediger an der neu eingerichteten Georg-Kirche (WEITLING 1852, S. 74). Es spricht für seine pietistisch geprägte Bescheidenheit, wenn er unter solchen Umständen in

einem seiner Briefe schrieb: „Ich armes Kind trage ja wohl nach vocation noch kein Verlangen, weiß aber nicht, wie ich mich in vielen Stücken verhalten sollte, dazu ich nicht tüchtig“.<sup>11</sup> Andererseits zeigte er sich besonders erfindungsreich, um in seiner neuen Planstelle neue Parochialschullehrer einstellen und neue Geldquellen für Freischulen erschließen zu können (MENTZEL 1993, S. 173 f.).

Die komplizierte Lage des Berliner Elementarschulwesens bestätigt auch eine seltene Zustandsschilderung aus dem Jahre 1712 in einer Bittschrift des Informators JOACHIM WOLTERS DORF: „Alhier kann man bey den außerordentlichen Schulen nicht mehr existieren, denn viele verlassen ihre Profession und fangen Schule an. Daher kommt das Schulhalten in solches Abnehmen, daß die Leute wenig vor ihre Kinder mehr geben wollen, und wenn man Sie ein wenig wegen ihrer Bosheit bestraft, werden sie herausgenommen und in andere Schulen gebracht und auf solche Weise wird einem das Kinder Lehren alhier sehr sauer gemacht. Ich habe nur diese eine arme Schule gehabt“, und bitte darum, „uns bey dem Herrn v. Canstein bekannt zu machen, sollte es uns sehr lieb seyn“.<sup>12</sup> Bei v. CANSTEIN handelte es sich um einen einflußreichen Adligen am Königshof, der als Pietist bekannt war und der sich um die Franckeschen Stiftungen besonders verdient gemacht hatte. Wenn zu diesem Einzelfall auch nichts Weiteres bekannt ist, kann mit Ende des 17., Anfang des 18. Jahrhunderts jedoch von einer zunehmenden Popularität der Franckeschen Stiftungen in allen Bevölkerungsschichten ausgegangen werden.

Dies reflektieren nicht zuletzt die Briefe an FRANCKE aus Berlin, in denen die Prediger häufig anregten, konkrete Wünsche und Bitten einzelner Gemeindemitglieder zu berücksichtigen. Häufig versuchten sie aber auch, überregional zu helfen. Beispielsweise trug LYSIUS eine „kindliche Bitte wegen des verarmten Witwers H. Paulsen“ vor, der „viele Kinder hätte, die Francke vielleicht aufnehmen könne“.<sup>13</sup> Der Nachfolger von LYSIUS als Prediger am Waisenhaus, GENSICHEN, bemühte sich um die Unterbringung zumindest zweier Waisenkinder des Diakons in Buckow, weil „die Eltern innerhalb von 8 Tagen gestorben (waren) und die 6 Waysen in einem armseligen Zustande hinterlassen“ hätten.<sup>14</sup>

---

11 StB: Lysius. Berlin, ohne Datumsangabe. Bl. 3.

12 AFS/H: C 536a:3. Woltersdorf. Berlin, d. 20. April 1712.

13 AFS/H: C 31:1a. Lysius. Berlin, d. 18. März 1698.

14 StB: K 17,1. Gensichen. Berlin, d. 20. April 1703.

Auch der Beichtvater der Königin, Propst PORST, engagierte sich für ein Kind „aus armen Verhältnissen, Sohn eines verwitweten Schusters“, der aus existentiellen Gründen nach Cottbus gegangen sei und ihm „das Kind ohne vorherige Anfrage“ zurückließ. „Der Knabe hat einen munteren und guten Kopf, auch eine ungemeine Begierde ... Pflege und Wartung gebraucht er nicht, indem er gewohnt ist, sich selbst zu regen“. <sup>15</sup> In mindestens sechs Briefen behandelte PORST Probleme, die mit der Betreuung zweier Kinder in den Franckeschen Stiftungen zusammenhingen, um die die Königin sich persönlich sorgte und dafür ihren Beichtvater verantwortlich gemacht hatte. <sup>16</sup>

#### **4 Paul von Fuchs und der Hallenser Pietismus (1698–1704)**

Eine Untersuchung der Korrespondenz der in Berlin tätigen Hallenser Pietisten mit A.H. FRANCKE wäre für die Zeit bis 1713 unvollständig, wenn hier nicht PAUL VON FUCHS (1640–1704) mit einbezogen würde, der nicht nur innerhalb seiner letzten sechs Lebensjahre insgesamt 54 Briefe an FRANCKE geschrieben, sondern an entscheidender Stelle am Königshof die Entwicklung der Franckeschen Stiftungen wesentlich mitbestimmt hatte.

Nach dem Studium in Leiden, Frankfurt und Jena wurde VON FUCHS, 27-jährig, Professor an der Universität Duisburg, 1670 Geh. Sekretär in Berlin, 1679 Hofrat, 1682 wirklicher Geheimrat. Nachdem er 1692 die Gründung der Universität Halle durchgesetzt hatte, die er 1694 persönlich eröffnete, leitete er seit 1698 das Kirchen- und Schulwesen Brandenburg-Preußens, dem er bereits seit 1695 als Konsistorialpräsident für die Kirchen- und Schulangelegenheiten weitgehend vorstand (AFSt/H: Personendatei). In dieser Funktion war er für FRANCKE der eigentliche Beauftragte des Königs, der ihm vorbehaltlos die organisatorischen und inhaltlichen Voraussetzungen für die Errichtung seiner Stiftungen in Halle schuf: „Es kann nicht genug seyn was ich for eine Freude daraus empfinde, daß desselben Vorhaben wegen des Waysenhauses sollte(n) vorangehen“, teilte er ihm am 2. August 1698 mit. <sup>17</sup>

---

15 StB: K 17,1. Gensichen. Berlin, d. 3. Febr. 1711.

16 StB: K 17,1. Porst. Berlin, d. 16. Juli, 23. Juli, 1. Oktober, 16. Oktober 1710; 23. Juli, 18. Oktober 1712; 19. August 1713.

17 StB: K 9:2. Paul v. Fuchs. Berlin, d. 2. August 1698.

In diesem Sinne bereinigte v. FUCHS einerseits die Probleme wegen des Bauplatzes<sup>18</sup>, der Belastungen durch Einquartierungen und Baumaterialien<sup>19</sup>, der Durchführung von Collekten<sup>20</sup>, wie die Einrichtung des Klingelbeutels und der Schulkirche sowie in Steuerfragen<sup>21</sup>, während er sich andererseits beim König für die erforderlichen inhaltlichen Genehmigungen einsetzte, u.a. das Drucker-Privileg<sup>22</sup> oder die Verordnung für die Lehrlingsausbildung.<sup>23</sup> Grundlegend blieb außerdem seine Unterstützung der Franckeschen Berufungspolitik an der Theologischen Fakultät, wie sie beispielsweise in der Vocation FRANCKES selbst zum Prof. der Theologie zum Ausdruck kam<sup>24</sup>, wobei v. FUCHS dem König sogar Bücher und Gebete aus Halle vorstellte.<sup>25</sup> Während v. FUCHS nichts unterließ, „allen des Waysen-Hauses Mißgönnern und Widerspenstigen das Maul (zu) stopfen welches Gott gebe“<sup>26</sup>, zögerte er andererseits im Interesse der Sache keinesfalls, FRANCKE offen und ehrlich auf dessen Fehler und Schwächen aufmerksam zu machen.

FRANCKES Auseinandersetzungen „mit dem Ministerio in Halle“ veranlaßten v. FUCHS bereits im November 1699, ihn warnend darauf hinzuweisen, daß er vom Kurfürsten nicht verlangen könne, „alle Dinge mit solcher Heftigkeit und auf einmal zu reformieren ... und ich bin versichert, daß der Herr Dr. Spener solches nicht billigen kann noch würde.“<sup>27</sup> Noch deutlicher wird v. FUCHS in seinem Schreiben zum Jahresbeginn 1700:

„Sie wissen, daß ich mich seiner in allen Vorfällenheiten gutmütlich angenommen, ich werde auch solches fernerhin thun, denn ich glaube, daß Eure intention aufrichtig und das Ziel gottgefällig ist. Man muß aber die rechten Mittel dafür gebrauchen, sonst wird aus guthem Böses ... Das richtige Mittel ... ist dieselben durch Liebe, Güthe und Sanftmuth, auch brüderlichen Ermahnungen zu überzeugen, sobald Zorn, Mißmuth und affekte mit hineindringen, ist alles vergebens ... Man saget, sie seyn lieblos, schauen nach einem Splitter ... und stellten alle, die ja nicht alle böse sein können, auf eine gleiche Stufe ... Ich bin der Meinung, daß die wahre Pietät durch moderation und liebliche

---

18 StB: K9:46/47. Königsberg, d. 17. Januar 1698.

19 StB: K9:2. Berlin, d. 30. November 1701; K9:4. Berlin, d. 6. Nov. 1698.

20 StB: K9:41/42. Berlin, d. 18. November 1698; K9:30. Berlin, d. 1. März 1699.

21 StB: K9:25. Berlin, d. 9. April 1699.

22 StB: K9:8. Berlin d. 25. Juni 1699.

23 StB: K9:24. Berlin, d. 7. März 1699.

24 StB: K9:43. Berlin, d. 25. September 1698.

25 StB: K9:5. Berlin, d. 23. November 1698; K9:17. Berlin, d. 1. Februar 1701.

26 StB: K9:12. Berlin, d. 24. August 1700.

27 StB: K9:41. Berlin d. 18. November 1699.



Überzeugung, fürnehmlich aber durch gottseeligen, unsträflichen Wandel keineswegs aber durch Bitterkeit ... und Verdammten fortgepflanzt werde“.<sup>28</sup>

Trotz solcher offenen Worte dominierte das freundschaftlich zu nennende Verhältnis beider Briefpartner, wie es auch in gegenseitigen Glückwünschen zu besonderen Ereignissen zum Ausdruck kam, wobei alljährlich zum Jahreswechsel FRANCKES Buchsendungen mit 50 Talern aus Berlin für das Waisenhaus beantwortet wurden. Außerdem nutzte v. FUCHS die Möglichkeiten FRANCKES, um vier Kindern aus bedürftigen Familien den Aufenthalt in der Stiftung bzw. ein Studium zu ermöglichen, wozu er auch finanziell beitrug.<sup>29</sup>

Noch in seinem letzten Brief 1704, in seinem Todesjahr, betonte v. FUCHS: „Wollte Gott, daß mein Zustand es zuließe, ein mehreres zu thun“.<sup>30</sup> Mit ihm verlor der Hallesche Pietismus einen Menschen und Staatsmann, der FRANCKE persönlich sehr nahestand und dem er viel verdankte. Es ist an der Zeit, seine Bedeutung für die Entwicklung des Pietismus in Brandenburg-Preußen stärker zu würdigen, als es bisher geschehen ist. Dazu trug sicher der Umstand bei, daß v. FUCHS wohl seiner politischen Karriere wegen vom lutherischen zum reformierten Glauben konvertierte und unterschwellig auch als „Abtrünniger“ angesehen wurde. Dies wurde ihm um so mehr angelastet, als unter FRIEDRICH I. der landesherrliche Eifer für die Reformierten sichtbar nachgelassen hatte. Es wurde schon 1690 als ein Zeichen einer veränderten Wertschätzung betrachtet, daß eine große Anzahl von Edelleuten aus reformierten Familien zum Luthertum übergetreten war (SCHMINNES 1994, S. 329). Nicht zuletzt wurden auf dem Gut von FUCHS in Malchow, FRANCKES Vorschlägen entsprechend, nur Hallenser Theologieabsolventen eingesetzt (DEPPERMAN 1961, S. 30).

## 5 Die Ostindien-Mission in Tranquebar

Nicht nur für die kirchliche und pädagogische Arbeit in Berlin, auch für die Entwicklung der äußeren Missionstätigkeit gingen in dieser Zeit von den Pietisten entscheidende Impulse aus. Der in Dänemark als Hofprediger tätige

28 StB: K9:52-54. Berlin, d. 11. Jan. 1700.

29 StB: K9:29. Berlin, d. 8. Februar 1699; K9:6. Berlin, d. 2. Mai 1700; K9:26. Berlin, d. 17. Mai 1699; K9:9. Berlin, d. 12. Juli 1699; K9:28. Berlin, d. 4. Dezember 1699; K9:13. Berlin, d. 16. Februar 1700.

30 StB: K9:16. Berlin, d. 16. März 1704.

LÜTGENS, ehemaliger Propst an der Petrikirche zu Berlin, wandte sich z.B. 1705 mit neuen Plänen an seinen Berliner Freund LANGE und bat ihn, zwei geeignete Männer als Missionare für Tranquebar, einer kleinen dänischen Handelskolonie an der östlichen Küste Südindiens, zu empfehlen. Diese Anfrage führte durch Vermittlung von LANGE und nach Rücksprache mit SPENER zur Berufung von BARTOLOMÄUS ZIEGENBALG und HEINRICH PLÜSCHAU als Missionare des dänischen Königs nach Ostindien. ZIEGENBALG (1682–1719) gilt heute als der „erste große deutsche evangelische Missionar“ (FLACHSMEIER 1963, S. 131 ff.).

In der Kommunikation mit dem Missionar kehrt ein neuer Ton in den Briefwechsel der Pietisten ein. Auffällig sind schon von der Anrede her zahlreiche seiner Briefe, sowohl auf der langen Reise nach Tranquebar als auch von dort, die er an seine „lieben Freunde in Berlin“ richtet. Interessant ist, daß er in seinen häufigen Briefen an LANGE neben Propst SPENER auch LYSIUS, CAMPE und NAUMANN namentlich grüßen ließ (LEHMANN 1957, S. 135). Alle drei waren Hallenser Theologen, die mit besonderem Einsatz als Berliner Prediger für das Armen-, Garnison- bzw. Parochialschulwesen Berlins tätig waren (MENTZEL 1993, S. 83 f.). ZIEGENBALG erteilte auch dem Berliner Prediger und Schulinspektor LANGE die Vollmacht, seine Briefe zu publizieren. Sie erschienen bereits 1708 in Berlin, ein Jahr später folgte der Druck von zwei weiteren Briefen (Merkwürdige Nachricht aus Ostindien 1708/1709). Der Biograph FRANCKES hielt dazu fest: „Diese Publikationen weckten großes Aufsehen und trugen namentlich zur Weckung des Interesses für die Mission bei“ (KRAMER 1882, S. 100). Bemerkenswert ist, daß diese „Berliner Briefe“ ZIEGENBALGs vom Herbst 1706 und 1707 in der späteren Ausgabe der „Hallischen Berichte“ mit „Fleiß ausgelassen wurden“, weil FRANCKE nicht mit ihnen einverstanden war. Er ist in der Anfangsphase weder von der Tranquebar-Mission der Berliner Pietisten noch über die konkreten Personalentscheidungen informiert worden, denen er wohl niemals zugestimmt hätte (GERMANN 1868, S. 48). Auch in neuesten Untersuchungen bleiben diese Zusammenhänge unerwähnt (LIEBAU 1998; RAUPP 1990, S. 12 f.).

Erst im Jahre 1710, nach LANGES Berufung an die Hallische Universität, erfolgte die Edition der Missionsbriefe nicht mehr in Berlin, sondern in Halle an den Franckeschen Stiftungen, die jetzt wesentlicher Mittelpunkt der europäischen protestantischen Indienmission wurden, und wo auch die Spenden zentral zusammenflossen (KRAMER 1882, S. 100). Außergewöhnlich für die Missionsaktivitäten der Pietisten sind die bewußte Ignorierung nationalistischer Motive, die zielgerichtete Aneignung und Verwendung der mala-

baischen Sprache und die zum Teil auch heute noch angewandten Missionsmethoden. Sie „umfassen auch Übersetzung und Verbreitung der Bibel, von Luthers kleinem Katechismus und Traktaten sowie die Errichtung von Kirchen, Schulen (erste Mädchenschule Indiens 1707) und Lehrerseminaren“ (RAUPP 1990, S. 141). Nachhaltige Wirkung erzielte die jahrzehntelange Herausgabe der „coninuationen“ als Ausdruck der von Vater und Sohn FRANCKE ernst genommenen, unvermindert andauernden überregionalen Missionsverpflichtungen. Ihre Gesamtauflage wird auf etwa 3.000 geschätzt, die insbesondere in Brandenburg-Preußen, Nordwestdeutschland, Thüringen und Württemberg vertrieben wurde (LIEBAU 1998, S. 130 f.). Fast alljährlich wurden sie nicht nur, wie der bis ca. 1770 ausgewertete Briefwechsel beweist, vielen Predigern zum persönlichen Gebrauch zugesandt, sondern – gerade in den Residenzstädten – im luxuriösen ledernen „Schubband“ Angehörigen des preußischen Königshauses geschenkt (MENTZEL 1999, S. 33).

Die Verlegung des Editionsortes der Missionsbriefe von Berlin nach Halle erfolgte, eher zufällig, zu einem Zeitpunkt, wo sich die Beziehungen zwischen dem Berliner Königshof und dem Hallischen Pietismus dramatisch verschlechtert hatten. Der – bereits angesprochene – durch PORST vermittelte Aufenthalt FRANCKES in Berlin zur Umgestaltung des Waisenhauses endete mit seiner Verbannung aus Berlin noch vor Ablauf der vorgesehenen drei Monate. Die lutherische dritte Frau des Königs, SOPHIE LUISE, war dem Intrigenspiel am reformierten Königshof nicht gewachsen. Ihr waren zwar zahlreiche wirksame Maßnahmen zur Verbesserung des Berliner Waisen- und Armenwesens zu danken, die hallische und die schwärmerische Richtung konnte sie jedoch nicht angemessen beurteilen. Unsicher und ohne Menschenkenntnis erfolgte zunehmend ihre Flucht in Einsamkeit und ins Übersinnliche, und sie bestärkte den zukünftigen Thronfolger in seiner Haltung gegen den Pietismus (HINRICHS 1971, S. 91–105). In der Folge lebten die pietistischen Aktivitäten in Berlin deshalb eher aus eigener Kraft denn von äußerer Unterstützung.

## Quellen und Literatur

### Ungedruckte Quellen

August Hermann Francke Stiftung Halle/Handschriftenabteilung (AFSt/H): Briefe Berliner Prediger nach Halle: C832:17; A174:175; A174.178; C536a:3; C31:1a; A11, II Bl.; Personendatei  
Staatsbibliothek zu Berlin. Francke Nachlaß (StB): Briefe Berliner Prediger nach Halle: v. Fuchs/Kapsel 9; Reinbeck und Porst/Kapsel 17,1.

### Gedruckte Quellen

- GEIGER, L.: Berlin 1688–1840. Berlin 1893.  
GERMANN, W.: Ziegenbalg und Plüschau. Die Gründungsjahre der Tranquebarschen Mission. Ein Beitrag zur Geschichte des Pietismus nach handschriftlichen Quellen und älteren Drucken. Erlangen 1868.  
LEHMANN, A.: Alte Briefe aus Indien. Unveröffentlichte Briefe von Bartolomäus Ziegenbalg 1706–1719. Berlin 1957.  
MÜLLER, J.C./KÜSTER, G.G.: Berlinische Chronik. 1.–4. Abtlg. 1752–1769. V. Theil.  
Merkwürdige Nachricht aus Ostindien, welche zwei evangelisch-lutherische Prediger namentlich Herr Bartolomäus Ziegenbalg auch Herr Heinrich Plüsch an einige Prediger und guten Freunde in Berlin geschrieben, von diesen zum Druck befördert. Berlin (1708); Fortsetzung der Merkwürdigen Nachricht. Berlin (1709).  
SPENER, Ph.J.: Letzte theologische Bedenken. 3. Halle 1721.  
Versuch einer Historischen Schilderung der Hauptveränderungen der Religion/Sitten/Gewohnheiten/Künste/Wissenschaft der Residenzstadt Berlin seit den ältesten Zeiten bis hin zum Jahre 1786. Dritter Teil enthält die Regierungsgeschichte Churfürst Friedrich III., nachmaligen ersten Könige von Preußen, von 1688 bis 1713. Berlin 1795.

### Literatur

- BÖRSCH-SUPAN, H.: Die Berlin-Potsdamer Residenzlandschaft in Ansichten bis zur Zeit Friedrich Wilhelm III. In: Forschungen zur Brandenburgischen und Preussischen Geschichte. Neue Folge 1 (1998), S. 3–23.  
DEPPERMAN, K.: Der hallesche Pietismus und der preußische Staat unter Friedrich II. (I.). Göttingen 1961.  
FLACHSMEIER, H.R.: Die Geschichte der evangelischen Weltmission. Gießen/Basel 1963.

- GOTTSCHALK, W.: Altberliner Kirchen in historischen Ansichten. Leipzig 1986.
- HINRICHS, C.: Preußentum und Pietismus. Der Pietismus in Brandenburg-Preußen als religiös-soziale Reformbewegung. Göttingen 1971.
- JAKUBOWSKI-TIESSEN, M.: Eine neue Welt und ein neuer Himmel. Zeitgenössische Reflexionen zur Jahrhundertwende 1700. In: DERS. (Hrsg.): Jahrhundertwenden. Endzeit- und Zukunftsvorstellungen vom 15. bis zum 20. Jahrhundert. Göttingen 1998, S. 165–182.
- KRAMER, G.G.: August Hermann Francke. Ein Lebensbild. 2. Theil. Halle 1882.
- KROTZKI, U.: Protestantische Geistlichkeit. In: Panorama der Friedericianischen Zeit. Friedrich der Große und seine Epoche. Ein Handbuch. Bremen 1985, S. 511–522.
- KRUSE, M.: Preussen und der frühe Pietismus. In: Jahrbuch für Berlin-Brandenburgische Kirchengeschichte. Berlin 1981, S. 9–19.
- KUNISCH, J.: Funktion und Ausbau der kurfürstlich-königlichen Residenz in Brandenburg-Preussen im Zeitalter des Absolutismus. In: Forschungen zur Brandenburgischen und Preussischen Geschichte. Neue Folge (1993), S. 167–192.
- LIEBAU, K.: Die Malabaische Korrespondenz. Sigmaringen 1998.
- LORENZ, H.: Tradition oder „Moderne“? Überlegungen zur barocken Residenzlandschaft Berlin-Brandenburg. In: Forschungen zur Brandenburgischen und Preussischen Geschichte. Neue Folge (1998), S. 3–23.
- MENTZEL, F.F.: Pietismus und Schule. Die Auswirkungen des Pietismus auf das Berliner Schulwesen. 1691–1797. Hohengehren 1993.
- DERS.: Ein erfolgreicher Pietist an König Friedrichs Hof? Der Briefwechsel von Johann Julius Hecker an Gotthilf August Francke in den Jahren 1746 bis 1763. In: GOLDENBAUM, U./KOSCHENINA, A. (Hrsg.): Berliner Aufklärung. Kulturwissenschaftliche Studien. Bd. 1. Hannover 1999, S. 13–40.
- MERTENS, M.: Entwurfs- und Baugeschichte der Berliner Parochialkirche 1694–1701. In: HAHN, P./LORENZ, H. (Hrsg.): Studien zur barocken Baukultur in Berlin-Brandenburg. Potsdam 1996, S. 9–36.
- MÜLLER, C.A.: Geschichte des Friedrich-Werderschen Gymnasiums zu Berlin. Berlin 1881.
- NEUGEBAUER, W.: Absolutistischer Staat und Schulwirklichkeit in Brandenburg-Preußen. Mit einer Einleitung von Otto Büsch. Berlin 1985.
- DERS.: Die Hohenzollern. Bd. 1, Stuttgart/Berlin/Köln 1996.
- RAUPP, W.: Mission in der Weltmissionskonferenz Edinburgh. Erlangen 1990.
- RICHTER, W.: Berliner Schulgeschichte. Von den mittelalterlichen Anfängen bis zum Ende der Weimarer Republik. Berlin 1981.



- SCHMIDT, M.: Pietismus. Stuttgart/Berlin/Köln/Mainz 1972.
- SCHMINNES, B.: Bildung und Staatsbildung. Theoretische Bildung und höhere Staatsverwaltungstätigkeit. Entwicklungen in Preußen im 18. und frühen 19. Jahrhundert. Kleve 1994.
- SCHNEIDER, H.: Die unerfüllte Zucht. Apokalyptische Erwartungen im radikalen Pietismus um 1700. In: JAKUBOWSKI-TIESSEN, M./LEHMANN, H./SCHILLING, J./STAATS, R. (Hrsg.): Jahrhundertwenden. Endzeit- und Zukunftsvorstellungen vom 15. bis zum 20. Jahrhundert. Göttingen 1998, S. 187–212.
- SCHORN-SCHÜTTE, L.: Zwischen ‚Amt‘ und ‚Beruf‘: Der Prediger als Wächter, Seelenhirt oder Volkslehrer. Evangelische Geistliche im Alten Reich und in der schweizerischen Eidgenossenschaft im 18. Jahrhundert. In: DIES./SPARN, W. (Hrsg.): Evangelische Pfarrer. Stuttgart/Berlin/Köln 1997, S. 1–35.
- SCHRADER: Geschichte der Friedrichs-Universität zu Halle. T. 1, Berlin 1894.
- SCHULTZ, H.: Das ehrbare Handwerk, Zunftleben im alten Berlin zur Zeit des Absolutismus. Weimar 1993.
- STRÄTER, U.: Pietismus und Sozialtätigkeit. Zur Frage nach der Wirkungsgeschichte des Waisenhauses in Halle und des Frankfurter Armen-, Waisen- und Arbeitshauses. In: Pietismus und Neuzeit. Bd. 8 (1982), S. 210–230.
- VOIGT, P.: Grundrente und Wohnungsfrage in Berlin und seinen Vororten. Eine Untersuchung ihrer Geschichte und ihres gegenwärtigen Standes. Jena 1901.
- WEITLING, J.C.F.: Geschichte des Großen Friedrichs-Hospitals und Waisenhauses. Berlin 1852.
- WENDLAND, W.: Studien zum kirchlichen Leben in Berlin um 1700. In: Jahrbuch für Brandenburgische Kirchengeschichte 21 (1926).
- DERS.: 700 Jahre Kirchengeschichte Berlins. Berlin/Leipzig 1930.

Anschrift des Autors:  
PD Dr. Friedrich-Franz Mentzel  
Humboldt-Universität zu Berlin,  
Institut für Allgemeine Pädagogik,  
10099 Berlin

# **Evangelische Geistlichkeit und pädagogische Praxis**

## **Bemerkungen zur Rolle einer privilegierten Statusgruppe in der ständischen Gesellschaft des 18. Jahrhunderts**

### **1 Forschungsgegenstand und Problemstellung**

Die Beschäftigung mit der durch die Reformation entstandenen neuen sozialen Konfiguration des protestantischen Pfarrhauses, also des evangelischen Pfarrers und seiner legitimen Ehefrau und Familie, hat in der Auseinandersetzung mit der frühneuzeitlichen Geschichte eine lange Tradition, wenn auch konstatiert werden muß, daß es sich bei vielen älteren Werken der sogenannten „Pfarrhausliteratur“ um reine Idealisierungen dieser neuen Sozialgruppe handelt. Erfreulicherweise sind seit den 1980er Jahren jedoch eine Reihe neuerer Studien entstanden, die sich der Sozialgeschichte der protestantischen Prediger unter Einsatz quantitativer Methoden, aber auch anhand qualitativer Analysen auf breiter Quellenbasis widmen (älterer Forschungsstand zusammengefaßt bei GREIFFENHAGEN 1984).

Neben der Arbeit von GUGERLI (1988) zur Eidgenossenschaft, sind hier insbesondere die Untersuchung von SCHORN-SCHÜTTE zur evangelischen Geistlichkeit in Hessen-Kassel, Braunschweig-Wolfenbüttel und der Stadt Braunschweig (SCHORN-SCHÜTTE 1996; zusammenfassend DIES. 1997) sowie die Dissertation von WAHL zu den württembergischen Pfarrfamilien im 17. Jahrhundert (WAHL 2000; zum württembergischen Pfarrstand im 18. Jahrhundert HASSELHORN 1958) zu nennen. Während sich SCHORN-SCHÜTTE anhand von „Sozial- bzw. Kollektivbiographien“ der sozialen Herkunft und Verflechtung der Pfarrer, der regionalen Mobilität und dem Bildungsstand, der materiellen Lage, Ehe und Familie, dem Amt als Beruf sowie der Position der Geistlichkeit zwischen Gemeinde und Obrigkeit widmet, analysiert WAHL mit methodischen Anleihen aus der historischen Familienforschung und der historischen Anthropologie die Erfahrungs- und Handlungsweisen württembergischer Pfarrfamilien. Karriereplanungen, Motive und die daraus resultierenden Handlungsstrategien stehen im Mittelpunkt, die Sicht der

betroffenen Menschen selbst soll verdeutlicht werden. Nicht nur das protestantische Pfarrhaus als neuer, wichtiger und prägender Teil des Bürgertums rückte so erneut in das Blickfeld, auch dem niederen katholischen Klerus wurde bezüglich seiner Position zwischen Anstaltskirche und ländlicher Gemeinde jüngst mit einer Studie zum Oldenburger Münsterland Aufmerksamkeit geschenkt (FREITAG 1998; zum Vergleich der protestantischen Pfarrer mit dem katholischen Klerus SCHORN-SCHÜTTE 1989).

Vergleichbar dynamisch entwickelte sich die Forschung über das frühneuzeitliche Bildungs- und Schulwesen. Während allerdings das höhere Gymnasialschulwesen nur vereinzelt und vor allem bezüglich des 19. Jahrhunderts behandelt wurde (JEISMANN 1974; SCHÖNEMANN 1983; HERRMANN 1991; für das 16. und 17. Jahrhundert SEIFERT 1996; für das 18. Jahrhundert SCHINDLING 1999; als Klassiker nach wie vor PAULSEN 1919/21), lassen sich für das niedere deutsche Schulwesen auf dem Land in den letzten fünfzehn Jahren eine ganze Reihe an Untersuchungen anführen, die sich von der Ideengeschichte und der politischen Schulgeschichte abwandten und mit der sozialgeschichtlichen Realität, der ‚Schulwirklichkeit‘, beschäftigten (NEUGEBAUER 1985; KOOP 1988; BRÜGGEMANN 1988; FIEGERT 1992 und 1999; KUHLEMANN 1992; LAUDENBACH 1993; DILLMANN 1995; BREGULLA 1995; BRUNING 1998; GRUBE 1999; FRIEDRICHS 2000). Flankiert wurden diese Studien von Quellensammlungen zur Entwicklung des niederen Schulwesens im 18. Jahrhundert, womit ein lange beklagtes Desiderat der Forschung angegangen wurde (NEUGEBAUER 1992; SOLLBACH 1997; FIEGERT/FREITAG 1999; HANSCHMIDT 2000). Konnte in vielen der genannten Arbeiten festgestellt werden, daß die mit Pietismus und Aufklärung verbundenen pädagogischen Reformprozesse dieses Jahrhunderts tatsächlich – zumindest teilweise – in der Schulrealität ihre Wirkung zeigten, stellte sich insbesondere die Frage nach den Trägern und Gestaltern der schulischen Reformen.

An dieser Stelle treffen sich die neueren Forschungen zum protestantischen Pfarrhaus und zum niederen Schulwesen; denn neben der ökonomischen Stellung der Pfarrerschaft und den Professionalisierungstendenzen vom Amt zum Beruf interessierte insbesondere die Wirkung der Geistlichkeit in der Welt und der Anteil an der Ausbildung frühmoderner Staatlichkeit und Gesellschaft (SCHORN-SCHÜTTE 1997, S. 4 f., allg. DIES. 1996), wobei das Schulwesen einen besonders exklusiven Tätigkeitsbereich der evangelischen Pfarrerschaft darstellte. Diese durch den Pietismus eingeleitete praktische Wirksamkeit der Geistlichen wurde durch die allgemeine Begeisterung für alle Bildungs- und Schulfragen in der Aufklärungsepoche seit den 1770er Jahren noch einmal deutlich verstärkt, wodurch die Pfarrer zu zentralen

Faktoren und Impulsgebern der Moderne in der ländlichen Gesellschaft wurden. Der enge Zusammenhang von evangelischer Geistlichkeit und pädagogischer Praxis wird in den bislang vorliegenden Studien jedoch zumeist nur am Rande und sehr verallgemeinernd thematisiert (GUGERLI 1988, S. 229 ff.; SCHORN-SCHÜTTE 1996, S. 211 ff.; DIES. 1997, S. 20; FREITAG 1998, S. 298 f.; MAURER 1996, S. 465 ff., 477 ff.). Welche tatsächlichen Aktivitäten der evangelischen Prediger sich vor Ort beobachten lassen, stand bislang kaum im Mittelpunkt des Interesses.

In den folgenden Überlegungen soll es daher um die enge Symbiose zwischen Pfarrerstand und (niederem) Bildungswesen im ‚pädagogischen‘ 18. Jahrhundert gehen; insbesondere interessieren Rolle und gestalterische Funktion der Geistlichen auf den verschiedenen hierarchischen Ebenen, die konkreten Vorschläge zur Verbesserung des elementaren Schulwesens sowie die damit verbundene Breitenwirkung, aber auch die zahlreichen Probleme, die die Umsetzung von pädagogischen Ideen mit sich brachte und die Gründe für die Rückschritte im Bereich des niederen Bildungssektors am Beginn des 19. Jahrhunderts. Als geographischer Rahmen wurden mit dem Fürstentum Minden und der Grafschaft Ravensberg zwei evangelisch-lutherische Territorien des Alten Reiches gewählt, die seit der Mitte des 17. Jahrhunderts als wenig beachtete Nebenländer zum Kurfürstentum Brandenburg gehörten und die auf ihre schulische Entwicklung im 18. Jahrhundert bereits ausführlich untersucht worden sind (BRUNING 1998). Natürlich ist es notwendig, dieses Fallbeispiel zumindest punktuell mit anderen protestantischen Territorien zu vergleichen, um so allgemeine Trends im Verhältnis von Pfarrerstand und Bildungswesen aufzuspüren und zu verdeutlichen – eine weitergehende komparatistische Betrachtung ist aufgrund des aktuellen Forschungsstandes vorerst kaum möglich. Nicht zuletzt ein kurzer Seitenblick auf die Schulreformen im katholischen Deutschland zeigt dabei aber, wie konfessionsübergreifend die Reformprozesse der Aufklärungsepoche abliefen und wie bedeutend auch in altgläubigen Territorien Kirche und Pfarrerschaft für den Ausbau eines modernen Bildungswesens waren.

## **2        Der staatlich-institutionelle Rahmen: Geistliche Schulaufsicht und Schulordnungen**

Die intensive Beschäftigung der evangelischen Geistlichkeit mit Fragen des Schul- und Erziehungswesens war keineswegs ein Phänomen erst des 18. Jahrhunderts. Bereits mit der durch die Reformation ausgelösten Welle an

Schulneugründungen und Umgestaltungen wurde die protestantische Pfarrerschaft als Koordinations- und Aufsichtspersonal mit der zentralen Rolle gerade für das niedere Schulwesen auf dem Land betraut, die geistliche Schulaufsicht war bereits in der zweiten Hälfte des 16. Jahrhunderts fest etabliert. Wenn auch keineswegs geklärt ist, ob dörfliche Schulen tatsächlich erst mit der Reformation entstanden, kamen entscheidende Impulse doch aus dem kirchlichen Bereich; häufig waren es sogar die örtlichen Prediger selbst, die den Unterricht an den Landschulen solange übernahmen, bis ein geeigneter Lehrer gefunden war. Auch nach dem Dreißigjährigen Krieg, der große Teile der Bevölkerung in ihrem Alltagserleben massiv verunsichert und entwurzelt hatte, lassen sich vielfältige Aktivitäten der Geistlichkeit erkennen, die durch den Krieg zerrüttete „Sozialdisziplin“ auch mit Hilfe von schulischer Bildung wiederherzustellen (NEUGEBAUER 1985, S. 255; BRUNING 1998, S. 135 ff.). Selbst nachdem staatliche Behörden sich erstmals in Brandenburg-Preußen zu Beginn des 18. Jahrhunderts intensiver mit dem Schulwesen in Edikten auseinandersetzten, blieb die Führungs- und Sachverständigenfunktion der Geistlichkeit bei der Ausgestaltung des niederen Schulwesens vollkommen unangetastet.

So wurde beispielsweise der erste Entwurf einer Landschulordnung für das Fürstentum Minden und die Grafschaft Ravensberg im September 1727 von dem Konsistorium und der Kriegs- und Domänenkammer in Minden den königlichen Behörden in Berlin vorgelegt (LUBRICH 1977, S. 11 ff.; NEUGEBAUER 1985, S. 177 f.; BRUNING 1998, S. 144 ff.). Es kann dabei als recht sicher angesehen werden, daß der Mindener Superintendent JOHANN HEINRICH KAHMANN (1676–1735, ab 1720 Superintendent) und der Ravensberger Superintendent BERNHARD GEORG DRECKMANN (1686–1730, ab 1726 Superintendent), die beide vom halleschen Pietismus geprägt waren und engen Briefkontakt mit AUGUST HERMANN FRANCKE pflegten, als Mitglieder des Konsistoriums maßgeblich an der Ausarbeitung dieser Schulordnung beteiligt waren (PETERS 1995, S. 359 f.; zu KAHMANN: BAUKS 1980, Nr. 3061, S. 242 f.; zu DRECKMANN: BAUKS 1980, Nr. 1321, S. 103). Die ganz in pietistischem Geist gehaltene Ordnung wurde in Berlin jedoch als zu „weitschweifig“ erachtet, außerdem erschien eine siebenjährige Schulpflicht übertrieben lang. Beschlossen wurde schließlich, eine für alle preußischen Provinzen gültige Schulordnung zu erstellen, auf die die Mindener Regierung auch noch im Februar 1731 nach einer erneuten Eingabe vertröstet wurde. Es blieb jedoch bei dieser Absichtserklärung, so daß die Mindener Behörde im Januar 1753 die unveränderte Fassung der Schulordnung von 1727 mit einem aktualisierten Begleitschreiben neu einsandte. Unter maßgeblicher Beteili-



gung des Oberkonsistorialrats und Pietisten JOHANN JULIUS HECKER wurde der Entwurf nun geprüft und sowohl vom Generaldirektorium als auch von HECKER selbst mit Änderungen versehen. Am 6. April 1754 wurde die Landschulordnung für Minden und Ravensberg schließlich von König FRIEDRICH II. unterzeichnet.

Die eigentliche Bedeutung dieser Landschulordnung besteht jedoch darin, daß sie sich mit dem berühmten General-Landschulreglement vom 12. August 1763 in den meisten Bestimmungen fast vollständig deckte – 13 von 26 Artikeln waren sogar wörtlich übernommen worden – und sie damit der Vorläufer einer bis zum Beginn des 20. Jahrhunderts gültigen Vorgabe für die niederen Schulen der preußischen Monarchie war (BRUNING 1998, S. 147 ff.). Der Vorgang ist jedoch keineswegs erstaunlich, da HECKER, der bereits die Minden-Ravensbergische Landschulordnung bearbeitet hatte, mit der Konzeption dieser für die lutherischen Schulen aller preußischen Landesteile gültigen Verordnung beauftragt war; dies erklärt sicherlich auch, daß das Schulreglement weitgehend in pietistischem Geist gehalten war. Auch in dem in der älteren Forschung so überbetonten Bereich der Schulgesetzgebung ist damit der entscheidende Einfluß der Geistlichkeit unverkennbar – gerade ein Blick in das katholische Deutschland verdeutlicht diese Tatsache. So war eine entscheidende Tätigkeit des Augustiner-Chorherren JOHANN IGNAZ VON FELBIGER als Schulreformer in Schlesien in Diensten FRIEDRICHS II. und in Österreich in Diensten MARIA THERESIAS natürlich gerade die Abfassung neuer Schulordnungen, die als Normal-Lehrart gleichsam den Rahmen für die gewünschte Entwicklung setzten (SCHINDLING 1999, S. 82 ff.). Auch die sich daran anschließenden Reformen beispielsweise in Münster oder in Würzburg sind fest mit den Namen katholischer Geistlicher wie BERNARD OVERBERG oder MICHAEL IGNAZ SCHMIDT verknüpft (zur Tätigkeit OVERBERGS in Münster HANSCHMIDT 2000; weiterhin DERS. 1992; DERS. 1993). Die Bedeutung dieser geistlichen ‚Führungskräfte‘ für die normative Seite des Bildungswesens darf jedoch nicht darüber hinwegtäuschen, daß es auch unterhalb dieser Spitzenebene zahlreiche Schulinitiativen von Pfarrern gab, auf die noch zurückzukommen sein wird.

Die zentralen Behörden des landesherrlichen Schulregiments (Oberkonsistorium, Oberschulkollegium) waren zudem für die ‚Schulwirklichkeit‘ des 18. Jahrhunderts nur begrenzt wirksam; vielmehr hatten die Pfarrer und die Schulinspektoren, in Minden-Ravensberg also die Superintendenten, die größte Bedeutung (FOOKEN 1967; NEUGEBAUER 1985, S. 120 ff.; BRUNING 1998, S. 158 ff.). Die Inspektoren hatten nicht nur die Kirchen und Schulen zu überprüfen, sie sollten auch die Schulmeister examinieren und den Konsi-

storien über nicht besetzte Stellen sowie schadhafte Pfarr- und Schulgebäude berichten. Positiv wirkte sich dabei aus, daß bei mehr als 80 % aller Schulstellen in Minden und Ravensberg der Landesherr der Inhaber des Patronatsrechtes war, was Konsistorium und Superintendenten einen besonders ausgeprägten Einfluß sicherte. Nicht nur die geistliche Schulaufsicht der Superintendenten/Schulinspektoren, sondern auch die Aufsicht der örtlichen Pfarrer über die Schulen ihres Kirchspiels wurden bereits im 18. Jahrhundert von informierten Zeitgenossen heftig kritisiert (zur Rolle der Pfarrer als Beamte und Diener des Staates HEINRICH 1972, bes. S. 210 ff.). Die bereits im 16. Jahrhundert entstandene lokale Kirchen- und Schulorganisation, an der die landesherrlichen Verfügungen und Edikte des 18. Jahrhunderts nichts Fundamentales geändert hatten, erschien den aufgeklärten Zeitgenossen als nicht mehr ausreichend. Gerade das Instrument der Kirchen- und Schulvisitationen zeigte die häufig geringe Durchsetzungsfähigkeit der geistlichen Schulaufsicht, waren doch die Inspektionsbezirke groß und die exekutiven Machtmittel der Superintendenten nur eingeschränkt wirksam: „Ermahnen und Erinnern – das war und blieb die wiederholt zu beobachtende Maxime der preußischen Kirchen- und Schulkollegien“ (NEUGEBAUER 1985, S. 128 ff., hier S. 131).

Auch der meist vergebliche Versuch, die Landprediger dazu zu bringen, einige Stunden wöchentlich in der Schule des Kirchspielortes zu unterrichten, illustriert die geringe Durchsetzungsfähigkeit obrigkeitlicher Anordnungen, zeigt aber auch, daß keineswegs alle Pfarrer schulische Verbesserungen aktiv vorantrieben. So berichtete der Ravensberger Superintendent HOFFBAUER im Januar 1788 dem Konsistorium in Minden, daß „viele Prediger diese [bis zu diesem Zeitpunkt erlassenen] heilsamen und landesväterlichen Verfügungen und die ihnen darin aufs nachdrücklichste empfahlen Pflichten in Ansehung des Schul und Erziehungswesens keiner besondern Aufmerksamkeit gewürdigt“ hätten. Weiterhin beklagte der Superintendent, daß nur alle vier Jahre Kirchenvisitationen durchgeführt würden, „auch überdem wegen der dabey vorfallenden vielen Geschäfte und Abhaltungen auf das Schulwesen die gehörige Zeit selten angewendet werden kann“. Um diesen Mißständen zu begegnen, schlug er eine jährliche Schulvisitation und die Gründung einer besonderen ‚Schuldirektion‘ für die Grafschaft Ravensberg vor. Der Plan ist jedoch bezeichnenderweise nie realisiert worden (ediert bei NEUGEBAUER 1992, Nr. 98, S. 399 ff.; vgl. auch DERS. 1985, S. 134, Anm. 232).

Hier zeigt sich nicht nur die geringe Wirkungsmächtigkeit landesherrlicher Edikte auf die ‚Schulwirklichkeit‘, sondern zugleich, welche Personen und Stellen Vorschläge zu Verbesserungen im ländlichen Schulwesen mach-

ten. So kann festgestellt werden, daß die brandenburg-preußischen Zentralgewalten in Berlin die Entwicklung des Elementarschulwesens im Nebenland Minden-Ravensberg häufig sogar eher behinderten und Reformansätze verschleppten, als daß sie sie förderten und Impulse gaben; positive Zeichen und Aktionen wurden vielmehr auf regionaler Ebene durch Konsistorium und Superintendenten sowie auf lokaler Ebene durch die Ortsgeistlichen gesetzt.

### **3        Der geistesgeschichtliche Rahmen: Pietismus und Aufklärung**

Der Pietismus wird in der älteren Literatur als unverzichtbare Voraussetzung für die Entwicklung des niederen Schulwesens gesehen, die ‚Volksschule‘ in Brandenburg-Preußen sei sogar eine Schöpfung pietistischen Geistes. Wie die empirischen Befunde zu den Schulgründungen in Minden und in Ravensberg sowie den mittleren Landesteilen Brandenburg-Preußens zeigen, ist ein solcher Kausalzusammenhang jedoch nicht festzustellen, denn bereits in der zweiten Hälfte des 17. Jahrhunderts bestand ein weit ausgebauten Netz von Kirchspielschulen (NEUGEBAUER 1985, S. 228 ff.; BRUNING 1998, S. 126 ff.). Für die Entwicklung im 18. Jahrhundert darf jedoch die Bedeutung AUGUST HERMANN FRANCKES und des halleschen Pietismus nicht unterschätzt werden (zum allgemeinen Hintergrund HINRICHS 1971). Ein wesentliches Charakteristikum dieser Bewegung war die Forderung nach einer grundlegenden Reform des Schulwesens, wobei die Gründung des Anstaltssystems in Halle auf FRANCKES persönliche Initiative und nicht auf staatliche Impulse zurückzuführen ist. Die Ideen FRANCKES und die Reformen in Halle hatten auch für Minden und Ravensberg Bedeutung, da die lokale Geistlichkeit dieser Territorien ihre universitäre theologische Ausbildung fast ohne Ausnahme in Halle erhalten hatte und durch die dortigen Aktivitäten im Schulwesen zumindest indirekt beeinflusst wurde. Sieht man im Pietismus keine staatlich verordnete Schulreformpolitik, sondern erkennt die Bedeutung der persönlich rezipierten Impulse der halleschen Bewegung auf die dort ausgebildeten Pfarrer, kann dem Pietismus ein spürbarer Einfluß gerade auf das niedere Schulwesen des 18. Jahrhunderts nicht abgesprochen werden (MELTON 1988, S. 23 ff.; HINSKE 1989; NEUGEBAUER 1992, S. 623 ff.; BRUNING 1998, S. 199 ff.). Insbesondere MENTZEL spricht sich aufgrund seiner Analyse des Berliner Schulwesens im 18. Jahrhundert dafür aus, den Anteil der pietistischen Aktivitäten im Bereich der Elementarschulen nicht zu unterschätzen, der Beginn des ‚pädagogischen‘ Jahrhunderts sei so schon mit dem Pietismus

am Beginn des Jahrhunderts anzusetzen und nicht erst mit der Aufklärung im letzten Drittel (MENTZEL 1993).

Der Übergang vom Pietismus zur Aufklärung verlief in sehr vielen feinen Abstufungen und ohne die später häufig konstatierte starke Gegensätzlichkeit. Den Vertretern der Aufklärung galten Bildung und Erziehung als Mittel zur Schaffung eines neuen vollkommeneren Menschen. Die Idee der Aufklärung insgesamt war ein pädagogisches Programm (Überblick über das europäische Schulwesen im Zeitalter der Aufklärung bei SCHMALE/DODDE 1991), wobei sicherlich mit Recht festgestellt worden ist, daß das niedere Schulwesen trotz aller pietistischen Aktivitäten erst von den Aufklärern tatsächlich in der Breite ‚entdeckt‘ wurde (BÖNING 1995; zur bereits in den 1790er Jahren extrem zahlreichen Literatur zu Problemen des niederen Schulwesens siehe die KRÜNITZsche Enzyklopädie 1794/1795).

In Minden-Ravensberg lassen sich aufklärerische Impulse zur Verbesserung des Landschulwesens nicht nur in der Praxis, sondern auch in publizistischer Form finden (BRUNING 1998, S. 201 ff.). So wandte sich der Jöllenberg-Pfarrer JOHANN MORITZ SCHWAGER (1738–1804) (BAUKS 1980, Nr. 5766, S. 466) als Herausgeber der ‚Wöchentlichen Mindenschen Nachrichten‘ und in vielen weiteren Veröffentlichungen – seinem publizistischen Vorbild JUSTUS MÖSER folgend – vor allem gegen den weit verbreiteten Aberglauben und Hexenwahn der Landbevölkerung, den er auch mit einer verbesserten Elementarbildung bekämpfen wollte. Die Charakterisierung dieses dem Rationalismus nahestehenden Geistlichen als ‚aufklärerischen Volkserzieher‘ ist durchaus zutreffend (SCHWAGER 1804/1987; ROTHERT 1929; KEINEMANN 1970, S. 404 f.). SCHWAGER stand auch in enger Verbindung mit den Superintendenten WESTERMANN und BRÖKELMANN in Petershagen, die in ihrer Stellung als Konsistorialräte weitreichenden Einfluß auf die Entwicklung des Schulwesens in Minden-Ravensberg ausüben konnten. Zudem war SCHWAGER Mitglied der 1780 gegründeten Freimaurerloge „Wittekind zur Westphälischen Pforte“ in Minden, deren Mitglieder sich fast ausschließlich aus dem Offizierskorps und den ranghöchsten, adligen Repräsentanten der preußischen Verwaltungsbehörden rekrutierten, wodurch der Jöllendorfer Prediger mit der gesellschaftlich führenden Schicht Minden-Ravensbergs in Kontakt stand.

Besonders breiten Raum nahmen Schul- und Bildungsprobleme in den von dem Bielefelder Gymnasiallehrer und späteren Pfarrer in Kleinenbremen bei Minden PETER FLORENS WEDDIGEN (1758–1809) (BAUKS 1980, Nr. 6694, S. 539) herausgegebenen Magazinen ein, die bis zu 900 Abonnenten erreichten. In diesen Zeitschriften erschienen viele Artikel aus WEDDIGENS



Hand, die deutlich machen, daß der Autor nicht nur mit der Pädagogik der Aufklärung, sondern auch mit den Problemen der Schulwirklichkeit in Minden-Ravensberg vertraut war (KIRCHHOFF 1923, S. 44 ff.; KEINEMANN 1970, S. 405 ff.).

Bei der Beurteilung des geistesgeschichtlichen Rahmens zeigt sich, daß Pietismus und Aufklärung durch personale Verknüpfungen auch in Territorien Eingang finden konnten, die nicht gerade im Ruf standen, besondere Zentren geistiger Entwicklung zu sein (KEINEMANN 1970). Vermittlungsscharnier aufgeklärter Vorstellungen in die dörfliche Welt des späteren 18. Jahrhunderts waren so die Landgeistlichen, und pädagogische Fragen wurden für einen von der Aufklärung beeinflussten Pfarrer die naheliegendste Möglichkeit, die neuen Ideen zu erproben und in die schulische Wirklichkeit umzusetzen. Nur die Einübung der elementaren Kulturtechniken Lesen und Schreiben konnte als Grundvoraussetzung ‚Aufklärung‘ schaffen und auf dem Land etablieren (ZIESSOW 1988, S. 135 f.). Offen muß allerdings vorerst bleiben, ob der Landpfarrer die neuen Bildungsideen allein in die dörfliche Gesellschaft trug, oder ob auch die Pfarrersfrau (bzw. die gesamte Pfarrfamilie) an der Etablierung dieser Konzepte beteiligt war und so eine größere Rolle für die Wirkungsgeschichte der Aufklärung spielte als bislang häufig angenommen (GUGERLI 1988, S. 236; zur Pfarrersfrau SCHORN-SCHÜTTE 1991; zur Mädchen- und Frauenbildung KLEINAU/OPITZ 1996).

#### **4 Geistlichkeit und Schulreformen im städtischen Raum: Das Beispiel der Stadt Minden**

Wurde in den bisherigen Ausführungen insbesondere auf die Bedeutung der Geistlichkeit für die Entwicklung der Schulen auf dem Land hingewiesen, gab es im pädagogischen Jahrhundert natürlich auch weitgehende Reformen im städtischen Schulwesen, wobei nicht nur das niedere deutsche, sondern auch das höhere Schulwesen betroffen war. In Minden-Ravensberg lassen sich solche Verbesserungen vor allem in der Stadt Minden beobachten, wobei an diesem Beispiel gerade auch die Rolle des Pietismus verdeutlicht werden kann. Das Beispiel zeigt, daß der pietistische Einfluß auf den Bildungsbereich insbesondere in größeren Städten nachweisbar ist (insbes. MENTZEL 1993 für Berlin), während die pädagogischen Ideen der Aufklärung im letzten Drittel des 18. Jahrhunderts offenbar wesentlich mehr in die Breite gewirkt haben.



Entscheidende Bedeutung für das Schulwesen der Stadt Minden hatte der vom Magistrat designierte Rektor FRIEDRICH MAXIMILIAN MAURITH, der nach Theologiestudium und Promotion an der Universität Halle 1754 Prorektor des Mindener Gymnasiums wurde und nach dem Tod seines Vorgängers die Schulleitung übernahm. Diese gab er allerdings 1758 wieder auf, um Pfarrer an St. Martini in Minden zu werden – ein für die Lehrer an höheren Schulen typischer Karriereverlauf. Auch als Pfarrer beschäftigte sich MAURITH als ‚Inspector scholae‘ mit der Neuordnung des Mindener Gymnasiums, bis er die Stadt 1768 verließ und Professor an der neu gegründeten Universität Bützow in Mecklenburg wurde (BAUKS 1980, Nr. 3994, S. 317).

Der persönlichen Initiative MAURITHS während seiner kurzen Amtszeit als Schulrektor und Schulinspektor ist es zu verdanken, daß sich die Lehrbedingungen und Lernmöglichkeiten am Mindener Gymnasium deutlich verbesserten (BRUNING 1998, S. 208 ff.). MAURITH veranlaßte den Magistrat der Stadt, die Schulordnung von 1697 zu revidieren und stellte 1756 eine durchaus bemerkenswerte neue Schulordnung mit einem ausführlichen Lehrplan zusammen, die deutlich von der pietistischen Pädagogik und den damit verbundenen ‚Aktivitätsimpulsen‘ beeinflusst war. Da sich der Unterricht am Mindener Gymnasium bis dahin zu wenig von einem Elementarschulunterricht abgesetzt hatte, zielten MAURITHS Vorstellungen auf eine höhere und qualifiziertere Bildung der Gymnasialschüler, um diesen in den beiden obersten der sechs Klassen ausreichende Vorkenntnisse für ihr späteres Universitätsstudium zu vermitteln und vor allem den direkten Besuch einer Universität, ohne die Zwischenstufe eines besser eingerichteten Gymnasiums, zu ermöglichen.

In bewußter Abänderung des vor dem Siebenjährigen Krieg formulierten Ziels sollte nach der Neuaufnahme der Reformpläne 1765 vor allem die Ausbildung für diejenigen Schüler verbessert werden, die kein Universitätsstudium aufnehmen wollten. Künftige Kaufleute sollten nicht mehr „unnütze“ Dinge lernen, die nur für künftige Studierende interessant seien; der Schwerpunkt für diese Gymnasialbesucher solle daher auf den neuen Sprachen und den Realien liegen. Auf Veranlassung und Anregung des Schulinspektors MAURITH führte das aufsichtführende Schulkuratorium, das sich aus den Magistratsmitgliedern und der evangelischen Geistlichkeit der Stadt zusammensetzte, schließlich auch ein neues Klassen- beziehungsweise Kursorganisationssystem (‚wissenschaftliche Klassifikation‘) sowie eine gemeinsame Schulkasse für das Gymnasium ein und regte die erneute Gründung einer Gymnasialbibliothek an; zudem wurden ‚öffentliche Schulprüfungen‘ eingeführt, die auf MAURITHS Kritik an der bisherigen Prüfungspraxis beruhten.

Sicherlich zutreffend konnte MAURITI in einem 1766 veröffentlichten Lektionsplan auf die Doppelfunktion des Instituts hinweisen; so sei das Mindener Gymnasium nicht nur eine sogenannte lateinische Schule, worin nur „ausgestorbene gelehrte Sprachen“ unterrichtet würden, sondern die Anstalt verdiene zugleich den Namen einer „Realschule“, da ebenfalls neue Sprachen (Englisch, Französisch, Italienisch) und ‚Realwissenschaften‘ (Mathematik, Physik, Geschichte, Geographie, Musik) gelehrt würden.

Unmittelbar nach Abschluß der Reformen am Mindener Gymnasium in der zweiten Hälfte der 1760er Jahre, bemühte sich die Geistlichkeit der Stadt auch um Verbesserungen im Bereich der niederen Schulen. Angeregt durch die Vorstellungen des Mindener Schulreformers FRIEDRICH MAXIMILIAN MAURITI zur Gründung eines Stadtschulsystems unter Einschluß aller Schulformen in Minden, führten der Stadtsuperintendent MARQUARD ARNOLD JOHANNES GÖRING (BAUKS 1980, Nr. 2007, S. 157) und vor allem der 1. Prediger an der Martini-Kirche JOHANN FRIEDRICH WESSELMANN (BAUKS 1980, Nr. 6835, S. 550) dessen Vorschläge konkreter fort. Kernstück des breit diskutierten Programms war die Zusammenlegung der Küsterschulen der einzelnen lutherischen Kirchengemeinden zu einer gemeinsamen fünfklassigen deutschen Stadtschule in den Räumen des Waisenhauses und die damit verbundene Errichtung eines Seminars zur Schulmeisterausbildung für die niederen Stadt- und Landschulen im Fürstentum Minden und der Grafschaft Ravensberg. Nach den Vorstellungen WESSELMANNs sollten die zwei ältesten der maximal sechs Seminaristen in der deutschen Stadtschule nach einer halbjährigen Einführung im Seminar unter Aufsicht erste praktische Erfahrungen im Unterrichten sammeln und nach zwei bis drei Jahren auf eine feste bezahlte Stelle wechseln. Wenn auch von den sehr ehrgeizigen Vorstellungen einige Abstriche gemacht werden mußten, konnte die aus einer ‚gemeinsamen‘ städtischen Schulkasse finanzierte deutsche Stadtschule zu Ostern 1774 im Waisenhaus der Stadt Minden eröffnet werden. Neben den Küstern der drei lutherischen Kirchengemeinden unterrichteten auch der am Gymnasium angestellte Schreib- und Rechenmeister, der Lehrer des Waisenhauses, eine Lehrerin für die Näh- und Strickklasse der Mädchen sowie ein Seminarist des erst im Juli 1776 endgültig in Minden etablierten Lehrerseminars, dessen erste Teilnehmer aber bereits ab Ende 1773 Unterricht durch den Mindener Prediger VENATOR erhielten. Der anfänglich große Erfolg dieser Einrichtung war jedoch nur von kurzer Dauer: wurden 1783 insgesamt 260 Schüler und Schülerinnen unterrichtet, sank diese Zahl kontinuierlich bis auf 56 im Jahr 1805.

Ebenfalls in der Stadt Minden verband der Feldprediger HANFF (BAUKS 1980, Nr. 2287, S. 180) im August 1801 die dortige Regimentsschule mit ihren etwa 300 Schulkindern auf eigene Kosten mit einer Industrieschule, in der bereits im ersten Jahr ihres Bestehens nahezu 170 Jungen und Mädchen beschäftigt wurden, die bis zu 8 ggr. wöchentlich durch ihre Arbeit verdienen konnten (BRUNING 1998, S. 240 f.). Die bis zum Jahr 1806 in der Kaserne des Mindener Regiments untergebrachte Anstalt sollte nicht nur für eine Erziehung zur Tätigkeit und Arbeitsamkeit sorgen; ebenso wichtig waren auch hier die Versorgungsfunktionen für arme oder verwaiste Kinder, um so das weit verbreitete Problem des Bettelns und Stehlens in den Griff bekommen zu können. Während die Jungen die angelieferten Rohstoffe Schaf- und Baumwolle, Flachs und Hanf unter Anleitung eines Werkmeisters verarbeiteten, stellten die Mädchen unter Aufsicht einer Lehrerin daraus Kleidungs- und Ausrüstungsstücke her, vor allem Matten, Decken, Socken, Strümpfe und Fußlappen für die preußische Armee, während der französischen Herrschaft von 1806 bis 1813 dann auch für den freien Markt. Die Jungen sollten in dieser Schule ihren Lebensunterhalt bis zu ihrem Eintritt in das Armeeeregiment verdienen, die Mädchen so lange beschäftigt werden, bis sie eine Stellung als Dienstmagd antreten konnten. Auch die Mindener Industrieschule trug sich in den ersten Jahren ihres Bestehens finanziell keineswegs selbst; die Verlustsumme von 276 Rtlr. in den Jahren 1801–1806 mußte durch den Feldprediger HANFF aus eigener Tasche beglichen werden. Erst nach einigen Jahren arbeitete die Einrichtung kostendeckend und schließlich konnten sogar aus den Überschüssen Rücklagen zur Verbesserung der Schule gebildet werden. Besonderen Wert legte HANFF auf die Feststellung, daß die Industrieschule nur ein Mittel zum Zweck der normalen Schulbildung sein dürfe (die Arbeit dürfe das Lernen nicht beeinträchtigen), und nicht wie andernorts üblich der Hauptzweck. Ein Blick über Minden-Ravensberg hinaus zeigt, daß auch die beiden bekanntesten Modelle der Industrieschulbewegung von Geistlichen initiiert wurden, insbesondere der Weltgeistliche FERDINAND KINDERMANN in Böhmen sowie die Göttingische Industrieschulbewegung der Brüder WAGEMANN wären hier zu nennen.

Das Beispiel der Stadt Minden verdeutlicht, welche Dynamik die im Zeichen von Pietismus und Aufklärung durchgeführten Aktivitäten im Schulwesen einer Stadt entfalten konnten, wobei hinzugefügt werden muß, daß beispielsweise in den beiden anderen größeren Städten Minden-Ravensbergs, Herford und Bielefeld, eine vergleichbare Entwicklung nicht feststellbar ist, die Fortentwicklung des Schulwesens im Zeichen aufgeklärter Ideen war sozusagen kein ‚Selbstläufer‘. Auch in der Stadt Minden zeigte sich die gro-

ße Bedeutung der örtlichen Geistlichkeit für alle Ebenen des Schulwesens, die sich als städtische Pfarrer gegenüber ihren Kollegen auf dem Land natürlich in einer deutlich exklusiveren sozialen Stellung befanden.

## **5 Verbesserung der Lehrerausbildung als zentrales Anliegen der Aufklärungsepoche**

Die Verbesserung des Wissens- und Ausbildungsstandes der Lehrer an den elementaren deutschen Schulen war das vielleicht wichtigste Betätigungsfeld der Schulreformer am Ende des 18. Jahrhunderts, wobei im evangelischen Deutschland eine Ausbildung in Seminaren favorisiert wurde, während man in katholischen Territorien vor allem die Normal-Lehrart FELBIGERS in den sogenannten Normalschulen vermittelte. Sollen diese Bemühungen und die Rolle der Geistlichkeit bei der Verbesserung der Lehrerausbildung in den folgenden Ausführungen im Mittelpunkt stehen, muß ergänzend darauf hingewiesen werden, daß sich zahlreiche (zukünftige) Pfarrer als Hauslehrer während ihrer Wartezeit auf eine Pfarrstelle pädagogisch praktisch betätigten (FERTIG 1979; DERS. 1984), aber auch als pädagogische Schriftsteller in Erscheinung traten und Schulbücher sowie Unterrichtsanweisungen verfaßten. Hier kann man erstaunt feststellen, wie ähnlich sich die pädagogischen Grundauffassungen, aber auch die konkreten Maßnahmen von protestantischen und katholischen Bildungsreformern waren (insbes. STEINHAUS 1987) und es wäre lohnend, einmal konsequent nachzuzeichnen, wie sich das neue Gedankengut im Zeichen von Pietismus und Aufklärung seinen Weg durch das Alte Reich des 18. Jahrhunderts bahnte (zum Hintergrund JEISMANN 1992).

In der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts entstanden so in Brandenburg-Preußen die ersten Seminare zur Lehrerausbildung, die allerdings vorerst weder quantitativ noch qualitativ höheren Anforderungen genügen konnten. Dabei gingen diese Gründungen aber kaum auf staatliche, sondern fast immer auf private Initiativen zurück. Insbesondere der hallesche Pietismus war mit AUGUST HERMANN FRANCKE und JOHANN JULIUS HECKER für die Entwicklung der brandenburgischen Lehrerseminare von nachhaltiger Bedeutung (NEUGEBAUER 1985, S. 372 ff.; DERS. 1992, S. 663 ff.; SAUER 1987, S. 11 ff.). Auch das von HECKER 1748 in Berlin privat initiierte Küster- und Schulmeisterseminar, das sich später mit dem Zusatz ‚königlich‘ bezeichnen durfte, wurde vom brandenburg-preußischen Landesherrn keineswegs groß-



zünftig finanziell unterstützt, die Seminare hatten sicherlich nicht den Charakter einer staatlichen Veranstaltung.

In Minden-Ravensberg wurde das erste Lehrerseminar am 4. Juli 1776 – zu diesem Zeitpunkt bestanden in Brandenburg-Preußen nur Seminare in Berlin und in Kloster Berge bei Magdeburg – unter der Leitung des Pfarrers CARL AUGUST VENATOR (BAUKS 1980, Nr. 6481, S. 522) in den Räumen des Mindener Waisenhauses eingerichtet, aber auch in anderen Landesteilen des brandenburg-preußischen Staates brachten die letzten Jahrzehnte des 18. Jahrhunderts eine Verdichtung des Seminarnetzes. Vorbereitet durch publizistische Impulse des Jöllennecker Pfarrers SCHWAGER in den ‚Mindenschen Beyträgen‘ (1771) und den Vorschlägen der Mindener Prediger GÖRING und WESSELMANN zur Einrichtung einer deutschen Stadtschule mit angeschlossenem Schulmeisterseminar hatte VENATOR bereits seit September 1773 als Gehilfe des Superintendenten HERBST (BAUKS 1980, Nr. 2574, S. 203) in Petershagen Schüler in eigener Verantwortung zu Kandidaten für das Schulmeisteramt vorbereitet. Allerdings bemühte er sich dort vergeblich, eine offizielle Ausbildungsanstalt zu eröffnen. Erst 1776 konnte der von zwei Lehrern des Gymnasiums durchgeführte Unterricht in einem Raum des Waisenhauses in Minden beginnen. Ein besonderes Problem des Mindener Seminars bestand darin, daß die meist 18 bis 20 Seminarschüler überwiegend einem Beruf nachgehen mußten, um ihren Lebensunterhalt zu verdienen. Daher war der einstündige, nachmittags stattfindende Unterricht in Religion, Buchstabieren, Lesen, Schreiben, Rechnen und Geographie nur schlecht oder unregelmäßig besucht, von einer wirklichen qualitativen Verbesserung der Lehrerbildung konnte man bei einer solchen Seminarkonzeption nicht sprechen.

Um den fortdauernden Mißständen am Mindener Seminar zu begegnen, wurde zu Michaelis 1792 in der Stadt Petershagen im Fürstentum Minden schließlich auf Vorschlag des Mindener Superintendenten GEORG HEINRICH WESTERMANN (BAUKS 1980, Nr. 6852, S. 551; zeitgenössisches Lebensbild bei GIESELER 1798) eine Tochteranstalt des Mindener Seminars in einem kleinen Raum des 2. Pfarrhauses mit zunächst vier Schülern eröffnet. Das eigentliche Hauptseminar, welches der Pfarrer FRANZ KARL RISCHMÜLLER (BAUKS 1980, Nr. 5088, S. 410) leitete, spielte in den folgenden Jahren dann nur noch eine untergeordnete Rolle. WESTERMANN, der bereits für eine Verbesserung des Seminarunterrichts in Minden durch die Gewinnung seines Freundes RISCHMÜLLER als Seminarlehrer gesorgt hatte, pflegte als Superintendent des Fürstentums Minden und als Konsistorialrat einen besonderen Einsatz für seine ‚Lieblingsangelegenheit‘ Elementarschulwesen, wobei er



mehr ein „Mann der Tat“ als theoretischer Schriftsteller war (GIESELER 1798; HIRSCHBERG-KÖHLER 1969). Dieses Engagement WESTERMANNs kam auch dadurch zum Ausdruck, daß er an einem Tag in der Woche den Unterricht in der oberen Klasse der Petershagener Schule selbst versah und bei einer Stellenvakanz die dortige Mädchenklasse sogar ein halbes Jahr vertretungsweise unterrichtete (GIESELER 1798, S. 45, 59).

Während im Mindener Seminar in das Unterrichten eingeführt wurde und die Kinder des dortigen Waisenhauses als ‚Übungsobjekte‘ dienten, wollte man in der Petershagener Anstalt mit 18 Wochenstunden Unterricht in den Fächern Religion, Schulkunde, Erdkunde, Geschichte, Lesen, Aufsatz sowie Rechtschreibung neben der Lehrmethode auch eine ausreichende Vorbildung vermitteln. Neben der Endausbildung der Mindener Seminaristen sollten auch die ein Schulamt anstrebenden Söhne von Lehrern, die von ihren Vätern finanziell unterstützt wurden, aufgenommen sowie eine Kurzausbildung für Bewerber auf schlechte Stellen ermöglicht werden. Vom Seminarlehrer GIESELER, dem 2. Prediger in Petershagen, wurde die sogenannte ‚katechetische‘ oder später unter dem Einfluß der Ideen JOHANN HEINRICH PESTALOZZIS (1746–1827) die ‚sokratische‘ Unterrichtsmethode im Seminar vermittelt, die durch ausgeklügelte Fragen ein möglichst kunstvolles Unterrichtsgespräch zwischen Lehrer und Schülern in Gang bringen und vor allem alle Kinder gleichzeitig beschäftigen sollte (HIRSCHBERG 1964/65, S. 72).

Um einen längeren und gleichmäßigeren Besuch des Seminars zu ermöglichen, wurden auf Vorschlag WESTERMANNs aus Kirchenmitteln der Gemeinden Minden-Ravensbergs zwei Stipendienstellen eingerichtet, die mit 40 Rtlr. jährlich dotiert waren. Normalerweise wurden sie von den beiden ältesten der meist acht bis zwölf Seminarbesucher besetzt, die ab 1797 auch den Unterricht in der dritten Klasse der Stadtschule in Petershagen übernahmen, um konkrete Unterrichtserfahrungen zu sammeln. Konnten die Seminaristen aus finanziellen Problemen den Unterricht in Petershagen nicht besuchen, erhielten sie von WESTERMANN umfangreiche schriftliche Anweisungen und Bücherlisten zum Selbststudium; der Erfolg dieses Fernunterrichts wurde durch die Anfertigung von schriftlichen Arbeiten und die ausführliche Korrektur von GIESELER und WESTERMANN kontrolliert. Bewerber, die auf eine der vielen schlecht dotierten Schulmeisterstellen mit einem Gehalt von unter 60 Rtlr. gelangen wollten, brauchten das Seminar nur für einige Wochen im Sommer zu einer Art ‚Kompaktseminar‘ zu besuchen, wodurch in diesen Fällen zumindest gewisse didaktische Fähigkeiten vermittelt werden konnten.

Die seminaristische Ausbildungsform und die Hebung ihres Sozialprestiges in der ländlichen Gesellschaft hatte zur Folge, daß sich unter den Lehrern

so etwas wie ein Standesbewußtsein ausbilden konnte. Dieses gewachsene Selbstbewußtsein wurde auch mit der am 19. Juli 1802 erstmals in Petershagen stattfindenden Schullehrerkonferenz (als Teil des von GIESELER initiierten „Instituts zur Fortbildung der Landschullehrer“) für die östlichen Kirchspiele des Fürstentums Minden unterstützt; die erste Konferenz für die Lehrer des Amtes Hausberge, an der 29 Schulmeister teilnahmen, folgte am 4. Oktober 1802 (BRUNING 1998, S. 258 ff.). In der Folgezeit sollten dann auf Initiative des Superintendenten BRÖKELMANN und des Pfarrers GIESELER für die ungefähr 130 Dorfschullehrer im Fürstentum Minden insgesamt sieben Konferenzzirkel gebildet werden, doch bestanden neben dem mit dreißig bis vierzig Lehrern sehr großen Zirkel in Petershagen nur noch zwei kleinere in Hausberge und Quernheim, die nach ihrer Gründung jedoch lediglich von den Lehrern des jeweiligen Kirchspiels besucht wurden und die von Petershagen aus mit Büchern versorgt werden mußten.

Bereits 1787 war es durch den Mindener Superintendenten WESTERMANN zur Gründung einer „Leseegesellschaft für Prediger und für Candidaten des Predigtamtes“ in Petershagen gekommen, da WESTERMANN mit dem Engagement der meisten Dorfprediger in Schuldingen sehr unzufrieden war, obwohl doch diese als Aufsichtführende über die Schulen ihres Kirchspiels an zentral wichtiger Stelle bei den geplanten Schulverbesserungen standen. Die teilnehmenden Personen sollten sich in erster Linie mit den Fortschritten in der theologischen Wissenschaft und der Aufklärung sowie mit den zahlreichen das Volksschulwesen betreffenden Schriften vertraut machen (GIESELER 1798, S. 54 ff.). Ebenso hatte der Prediger GIESELER (BAUKS 1980, Nr. 1939, S. 151 f.; zum pädagogischen Wirken GIESELERs HIRSCHBERG 1964/65; HIRSCHBERG-KÖHLER 1969; RIECHMANN 1995, S. 42 ff., 183) 1788 in Haddenhausen (Biemke) im Fürstentum Minden mit der Unterstützung WESTERMANNs und einer Spende von 20 Rtlr. durch das Konsistorium in Minden ein „Leseinstitut für Landschullehrer“ für den südöstlichen Teil des Fürstentums errichtet, das sich vor allem mit Schriften philanthropischer Richtung – als Autoren wurden beispielsweise BASEDOW, CAMPE, ROCHOW, SALZMANN und GEDIKE genannt – beschäftigte. GIESELER hatte zum Start dieser in drei Lesezirkel (Uffelner, Volmerdingser und Hausberger Zirkel) gegliederten Leseegesellschaft bereits 30 Bücher angekauft, die nun unter den 24 Interessenten verteilt werden sollten. Um Neuanschaffungen tätigen zu können, mußten diese Schriften nach einem einmaligen Durchlauf verkauft werden; das Fernziel des Hauspredigers war allerdings die permanente Aufstellung der gelesenen Bücher in einer Bibliothek. GIESELER hatte im Jahr 1787 außerdem eine Buchstabiermaschine erfunden (ermöglichte die Zu-

sammensetzung von Worten aus einzelnen Holzbuchstabentafeln), die später als ‚Lesemaschine‘ bezeichnet und beispielsweise auch an der großen Freischule in Leipzig eingeführt wurde. Ziel dieser Erfindung war die Gestaltung eines lebendigen Unterrichts, der die Kinder möglichst fesseln sollte (HIRSCHBERG 1964/65, S. 73 ff.). Nachdem die Leseegesellschaft in Haddenhausen nur wenige Jahre bis 1792 Bestand hatte, versuchte GIESELER im Jahr 1801 öffentlich für seinen Plan zur Errichtung eines „Instituts zur Fortbildung der Landschullehrer“ in Minden-Ravensberg in den ‚Mindenschen Anzeigen‘ zu werben und Spenden einzuholen. Tatsächlich konnte er im ersten Jahr 155 Rtlr. sammeln, wobei der größte Teil von den Freimaurerlogen in Berlin, Wesel und Minden kam. Neben der Einführung der Schullehrerkonferenzen, die die nicht immer ausreichende Ausbildung im Seminar komplettieren und verfeinern sollten, wurde aufgrund dieses Plans auch erneut eine Lesebibliothek mit pädagogischen Werken zusammengestellt, die 1803 bereits 116 Bände umfaßte (HIRSCHBERG 1964/65, S. 67).

Die begonnenen Aktivitäten führte GIESELER auch nach der 1803 erfolgten Versetzung nach Werther fort, wo er „Schulconferenzen“ für die Lehrer der Gemeinde durchführte und die Angliederung einer Industrieklasse bei der dortigen Hauptschule plante. Einen ähnlichen Lesezirkel zur Lektüre pädagogischer Schriften für die Lehrer des Kirchspiels Borgholzhausen richtete der dortige Prediger HEDINGER (BAUKS 1980, Nr. 2401, S. 189), der fünf Jahre lang Seminarlehrer in Petershagen gewesen war, um 1810 ein, und ebenso führte der Prediger HABBE (BAUKS 1980, Nr. 2201, S. 173) in Enger zeitweise Konferenzen für die Lehrer seines Kirchspiels durch.

Das gesteigerte Selbstbewußtsein der ‚Lehreroberschicht‘ auch gegenüber den – die Schulaufsicht ausübenden – örtlichen Pfarrern, die bislang ein ‚Herr-Diener‘ Verhältnis für selbstverständlich erachtet hatten, kommt auch in einem Schreiben des Mindener Superintendenten und Konsistorialrats WESTERMANN am Ende des 18. Jahrhunderts deutlich zum Ausdruck:

„Die Küster und Schullehrer können sich, seitdem so viel Aufmerksamkeit auf das niedere Schulwesen verwandt wird, überall nicht, und am wenigsten in Ew. Königl. Maiestät Landen, beschweren, daß ihnen nicht genug Ansehen und Einfluß eingeräumt werde; und Bedrückungen von Seiten ihrer Vorgesetzten und Obern sind so etwas selten, daß ich während meiner Dienstzeit kaum ein Beyspiel davon gesehen habe. Dahingegen fangen einige in diesem Stande nunmehr an, sich hin und wieder zur Ungebühr zu erheben, und sich sonderlich gegen die Prediger öfters etwas heraus zunehmen, so daß ich glaube, daß dis allerdings eine gewiße Aufmerksamkeit der geistlichen Aufseher und der Consistorien verdient“ (KOOP 1988, S. 92).

Der Prediger LINKMEIER aus Valdorf (BAUKS 1980, Nr. 3757, S. 299) kritisierte sogar noch schärfer, daß die Seminaristen die „Aufgeblasenheit der Halbgelehrten“ an sich hätten (zum Hintergrund DEPPISCH/MEISINGER 1992).

Die Einrichtung von Lesegesellschaften auf dem Land war ein durchaus verbreitetes Phänomen in höchst unterschiedlichen Ausprägungen. Waren die hier vorgestellten Lesegesellschaften gezielt für Pfarrer oder Lehrer an den dörflichen Elementarschulen eingerichtet, kann ZIESSOW für das Kirchspiel Menslage im Artland, eine protestantische Region im Norden des Fürstbistums Osnabrück, die Existenz von Lesegesellschaften seit den 1790er Jahren nachweisen, in denen die ländliche Bevölkerung in ihrer gesamten Breite die Teilnehmer stellte (ZIESSOW 1988, S. 75 ff.). Auch für die endgültige Etablierung dieser „bäuerlichen Lesegesellschaft“ im Jahr 1811 war mit dem Menslager Pastor BERNHARD MÖLLMANN ein evangelischer Geistlicher verantwortlich, wodurch die zentrale Rolle und Bedeutung der Pfarrer bei der Vermittlung der Impulse der Aufklärung erneut bestätigt wird. Die Rolle von Alphabetisierung und Literalisierung für den ländlichen Raum wird dabei erst in jüngster Zeit auf breiter Quellenbasis verstärkt thematisiert (grundlegend BÖDEKER 1999) – gerade für katholische Territorien und Regionen wären noch weitere Detailstudien anzustellen, auch um die Existenz eines immer wieder angeführten „katholischen Bildungsdefizits“ weiter zu überprüfen.

## 6 Die Träger der Schulreformen: Bildung zwischen Staat, Kirche und Gesellschaft

Konnte in den beiden vorangehenden Abschnitten die zentrale Rolle der Pfarrer – wobei mit Superintendenten, Stadtpfarrern und der niederen ländlichen Geistlichkeit alle hierarchischen Ebenen beteiligt waren – bei der Etablierung und Beschreitung von neuen Wegen in der Lehrerbildung und Lehrerweiterbildung verdeutlicht werden, stellt sich hier die verallgemeinernde Frage nach den Trägern der Schulreformen und den verantwortlichen staatlichen, kirchlichen und gesellschaftlichen Wirkkräften. Wie auch in der Mark Brandenburg und in der Grafschaft Ostfriesland ist im Schulwesen Minden-Ravensbergs die „Dominanz dezentraler Kräfte“ zu beobachten (NEUGEBAUER 1985, S. 626 f.; BRÜGGEMANN 1988, S. 386 ff.). Der Landesherr war an dem Ausbau eines flächendeckenden Schulnetzes nicht beteiligt, die Initiativen zur Verbesserung des Schulwesens im 18. Jahrhundert gingen von regionalen und lokalen Instanzen aus, vor allem von der örtlichen Geist-



lichkeit aber auch von den Gemeinden und Schulinteressenten; zu diesem Ergebnis kommt ebenfalls WERNER bei der Betrachtung der Schulverbesserungen im Fürstentum Halberstadt (WERNER 1974, S. 74). Den Bereich des Schulwesens und der Schulverwaltung hatte die Berliner Zentrale nicht dem modernen Zweig der Staatsverwaltung (Generaldirektorium, Kriegs- und Domänenkammern) angegliedert, so daß die Regierungen der einzelnen Territorien und die dieser Behörde angeschlossenen Konsistorien nahezu autonom mit wenigen allgemeinen Rahmenvorgaben über die Entwicklung der Schulen entscheiden konnten.

Ein Beispiel soll diese Ferne der Zentralbehörden vom Gegenstandsfeld des niederen Schul- und Bildungswesen verdeutlichen: Ausgelöst durch die berühmte Kabinettsordre FRIEDRICH WILHELMS III. zur Verbesserung des niederen Schulwesens vom 3. Juli 1798 (für die Grafschaft Mark ediert bei SOLLBACH 1997), holte das Generaldirektorium in Berlin über die Kriegs- und Domänenkammern und die Landräte Nachrichten über den Bau und die Reparatur der Schulhäuser, die Heizung der Schulstube (Feuerungsgeld) und über das Schulgeld und dessen Erhebung (Verteilung unter alle Glieder einer Gemeinde = Schulsteuer) aus den einzelnen Landesteilen ein. Für die Schulen in seinem Landratsbezirk des Fürstentums Minden reichte LUDWIG FREIHERR VINCKE, der spätere Oberpräsident der preußischen Provinz Westfalen, den angeforderten Bericht am 28. Februar 1800 ein (hierzu insgesamt BRUNING 1998, S. 281 ff.). VINCKE hatte jedoch nur sehr wenig Zeit, sich neben diesen zahlreichen Aufträgen intensiv mit dem für ihn neuen Gegenstandsbereich des Schulwesens zu beschäftigen. Wie die Auswertung der archivalischen Überlieferung zeigt, stammt der Inhalt des bekannten und häufig thematisierten VINCKE-Berichts in der Tat nicht vom ihm selbst, wie er in dem Begleitschreiben vom 28. Februar 1800 auch einräumt. Die Beantwortung der durch das Generaldirektorium übersandten Fragen sei vielmehr durch den Konsistorialrat und Mindener Superintendenten BRÖKELMANN erfolgt: „... hat sich mit Brökelmann in Verbindung gesetzt, der bereitwillig über alles Auskunft gab und auch die noch erforderlichen Nachrichten zusammengebracht, woraus ich die beigefügte Nachweisung extrahiert“. Verwunderlich ist diese Tatsache jedoch nicht, da sich der moderne Zweig der brandenburg-preußischen Staatsverwaltung um 1800 erstmals (!) ausführlicher mit den – ökonomischen und äußeren – Bedingungen des ländlichen Schulwesens beschäftigte. Fundierte und auswertbare Auskünfte waren nur von der lokalen Geistlichkeit sowie den Superintendenten als geistlichen Mitgliedern des Konsistorium zu erwarten, die sich bereits seit Jahrzehnten intensiv mit Fragen des Elementarschulwesens auseinandersetzten.



Der Freiraum, den die brandenburg-preußischen Zentralbehörden dem niederen Schulwesen gerade in den westlichen Landesteilen auch noch um 1800 ließen, führte also keineswegs zu einer Stagnation, ganz im Gegenteil. Die geistlichen Konsistorialräte und Superintendenten sowie zahlreiche Ortsprediger füllten diesen nicht besetzten Raum subsidiär aus und sorgten für große Dynamik und raschen Wandel im ländlichen Elementarschulwesen Minden-Ravensbergs seit dem letzten Drittel des 18. Jahrhunderts. Der preußische Staat hatte auf die institutionalisierten niederen Bildungseinrichtungen keinerlei unmittelbaren Einfluß, allerdings waren die Superintendenten in ihrer Stellung als Konsistorialräte Beamte des Staates, so daß Zentrale und regionales Schulwesen zumindest mittelbar miteinander verbunden waren. Eine eindeutige Zuordnung dieser geistlichen Führungsschicht ist aber insgesamt nur sehr schwer möglich – auch der Geistliche auf dem Dorf war ja zugleich ein Mann der Zentrale als auch ein Repräsentant der ländlichen Gemeinschaft, er bildete somit die verbindende Klammer (am katholischen Beispiel FREITAG 1998, S. 355). Sicherlich waren die Superintendenten und Konsistorialräte gerade in den brandenburgischen Nebenländern nicht exponierte Vertreter des preußischen Staates, sondern vielmehr älteren provinziellen und landschaftlichen Instanzen verbunden und damit vor allem den territorialen Traditionen verpflichtet. Ein enger, etatistisch-zentralstaatlicher Blickwinkel auf das Bildungswesen des Ancien Régime blendet die überaus selbständigen Wirkungsmöglichkeiten älterer Landeskollegien und der darin wirkenden Personen zu sehr aus. Wenn sich auch der preußische Absolutismus nur rudimentär mit Fragen des Schulwesens gerade in seinen Landesteilen beschäftigte, so ermöglichte er doch immerhin den modernisierenden Kräften in den einzelnen Territorien weitgehend freie Entscheidungen und stellte einen regionalen und lokalen Verwaltungs- und Aufsichtsapparat zur Verfügung, der den begonnenen Reformaktivitäten förderlich war und von den geistlichen Bildungsreformern auch ausgenutzt wurde. Erziehung und Schule im Preußen des 18. Jahrhunderts war nicht die Sache des Staates oder seines modernen Verwaltungszweiges, sondern der Kirche und ihrer Amtsträger, der Gemeinde und der Schulinteressenten. Der Staat war eindeutig nicht der Schulherr, er behinderte häufig regionale und lokale Reformaktivitäten eher, als daß er sie förderte.

Gegenüber dieser Staatsferne vor allem des niederen Bildungssektors in Preußen ist in zahlreichen katholischen Territorien und vor allem natürlich in Österreich zu erkennen, daß hier die Schulangelegenheiten in die moderne landesherrliche Verwaltung mit einbezogen wurden und damit zu den wichtigen und auch finanziell geförderten Feldern der Staatsbildung gerade in der

habsburgischen Monarchie gehörten (MELTON 1988; NEUGEBAUER 1989). Auch auf der gesellschaftlichen Ebene hat es in der deutschen Territorienwelt des 18. Jahrhunderts Impulse für die Fortentwicklung der elementaren Schulen gegeben. Die „Landschulreform als Gesellschaftsinitiative“, die von HEINEMANN und RÜTER für die Schule in Overdyck (bei Bochum) und der von den Ideen ROCHOWS in Reckahn inspirierten Tätigkeit der „Gesellschaft der Freunde der Lehrer und Kinder in der Grafschaft Mark“ beschrieben wurde (HEINEMANN/RÜTER 1975), verstellt allerdings den Blick darauf, daß es in der Grafschaft Mark neben diesem herausragenden – aber gescheiterten – Einzelfall ebenfalls viele weitere Bemühungen und zahlreiche Einzelreformen gerade von Seiten der Geistlichkeit gegeben hat, die in der ‚Schulwirklichkeit‘ nachhaltigere Auswirkungen hatten (SELLMANN 1936; OBHUES 1986; VOIGT 1994). Ebenso wären Initiativen aus den Reihen des ländlichen Adels zu nennen, die in vielen Regionen über das Patronatsrecht verfügten und die daher recht unmittelbaren Einfluß auf die Entwicklung der Dorfschulen ausüben konnten. Selbst Vertreter dieser Gruppe, die in ihrem politischen Verhalten nicht unbedingt Verfechter moderner Ideen waren, trieben teilweise schulische Verbesserungen mit dem Gedankengut der Aufklärung voran, wie NEUGEBAUER am Beispiel der „Schulreform des Junkers Marwitz“ herausgearbeitet hat (NEUGEBAUER 1995). Die Unterstützung und Förderung des Schulwesens seitens der geistlichen Bildungsreformer hatte jedoch auch Grenzen. So kam es in den Jahren 1785–1790 im Herzogtum Braunschweig-Wolfenbüttel durch die Philanthropen CAMPE, STUVE und TRAPP zu einem groß angelegten, systematisch organisierten Reformversuch, der wohl als der umfassendste des 18. Jahrhunderts angesehen werden darf (SCHMITT 1979). Das neu gegründete Braunschweiger Schuldirektorium scheiterte mit seinen Vorstellungen jedoch am Widerstand der Landstände, des Landeskonsistoriums und der lutherischen Orthodoxie, die Geistlichkeit bekämpfte erfolgreich die Aufhebung ihrer „geistlichen Schulaufsicht“, die hier erstmals konsequent von den philanthropischen Reformern umgesetzt werden sollte. Folgenlos blieb der Schulreformversuch jedoch nicht, er produzierte in der Folge eine große Anzahl lokal initiierten Verbesserungen, die wiederum in erster Linie von den Superintendenten und den ländlichen Pfarrern getragen wurden (SCHMITT 1992).

## 7      **Pfarrerstand und moderne Gesellschaft: Ein Blick in das 19. Jahrhundert**

Wenn auch die zahlreichen Schulreformen im 18. Jahrhundert sicherlich dazu berechtigen von einem ‚pädagogischen‘ Jahrhundert zu sprechen, muß betont werden, daß es sich doch häufig um regionale oder gar lokale Ansätze handelte, die noch für keine allgemeine Modernisierung in der Breite sorgten – die schulischen Fortschritte im Zeichen von Pietismus und Aufklärung dürfen sicherlich nicht überzeichnet und glorifiziert werden. Ein Blick in das 19. Jahrhundert vermag allerdings zu verdeutlichen, wie wichtig letztendlich die aufklärerischen Impulse für die Fortentwicklung der niederen Schulen waren, die vor allem von der Geistlichkeit vermittelt wurden. Für das ländliche Elementarschulwesen läßt sich entgegen der noch weitverbreiteten Überbetonung der HUMBOLDT'schen Bildungsreformen nach 1808 (NEUGEBAUER 1990) nämlich sogar ein deutlicher Rückschritt im Bereich des inneren Schulwesens (Unterrichtsinhalte, Lehrmethoden) in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts erkennen (APEL/KLÖCKER 1986; BRUNING 1998, S. 356 ff.), unterstützt unter anderem auch durch die restaurative Schulpolitik FERDINAND STIEHLS (am lokalen Beispiel RIECHMANN 1995, S. 184), während für die städtischen niederen Schulen eine positive Entwicklung feststellbar ist (zu diesem Stadt-Land-Gefälle KUHLEMANN 1993, S. 54 ff.). Charakteristisch hierfür ist die Aussage des preußischen Kultusministers v. ALTENSTEIN aus dem Jahr 1829, in der dieser erklärt, daß es die Aufgabe der Volksschule sei, christlichen Glauben zu vermitteln, Liebe zu König und Vaterland zu entwickeln sowie Lesen, Schreiben, Rechnen und Singen zu lernen. Dieses eingeschränkte Lehrangebot hatten viele Elementarschulen der Aufklärungsepoche bereits ein halbes Jahrhundert zuvor deutlich übertroffen.

Neben den allgemeinen restaurativen Tendenzen in der preußischen Staatsführung, die allerdings nur sehr langsam wachsenden Einfluß auf das elementare Schulwesen gewinnen konnten, kommt als Erklärung für den Rückschritt in Minden-Ravensberg vor allem die Erweckungsbewegung in Betracht, die sich seit den 1820er Jahren zu der vorherrschenden Form protestantischer Frömmigkeit im östlichen Westfalen entwickelte (MOOSER 1989). Kennzeichnend für diese Frömmigkeitsbewegung ist ihr Profil als konservativ-monarchische Gruppierung, die sich gegen die Aufklärung und den Liberalismus in den protestantischen Kirchen sowie im Staat und in der Gesellschaft selbst wandte. Zentral war vor allem die eindeutige Absage und der konsequente Widerstand gegen die aufgeklärte rationalistische Theologie, die

auch in Minden-Ravensberg am Ende des 18. Jahrhunderts – insbesondere verkörpert durch den Jöllennecker Pfarrer JOHANN MORITZ SCHWAGER – weit verbreitet war und die ‚Verweltlichung‘ der Schule sowie der vermittelten Bildungsinhalte vorangetrieben hatte. Gerade diese Geistlichen hatten jedoch die Vorstellungen der Aufklärungspädagogen ausführlich rezipiert und so die Bildungs- und Schulreformen des ausgehenden 18. Jahrhunderts maßgeblich angeregt und gefördert; viele Prediger waren damit zu einem „Wegweiser in die moderne Gesellschaft“ (MOOSER 1989) geworden. Diese dynamische und modernisierende Entwicklung des niederen Landschulwesens zwischen 1770 und 1806/07 wurde nunmehr abgelöst durch eine konservative Volkserziehung, die den Widerstand gegen die moderne Gesellschaft einüben und in den Köpfen der Landbewohner verfestigen sollte. Die Superintendenten und Pfarrer schieden somit als Schrittmacher bei der am Ende des 18. Jahrhunderts aus lokalen und regionalen Impulsen begonnenen Verbesserung der ‚Schulwirklichkeit‘ aus (für die Schulentwicklung in Marl KNABE 1994). Da auch die staatlichen Behörden einen konservativ-retardierenden Kurs in der Schulpolitik fuhren und vormals vorhandene Handlungs- und Reformspielräume provinzieller und lokaler Entscheidungsträger einschränkten, trat das ländliche Elementarschulwesen zur Mitte des 19. Jahrhunderts auf der Stelle (KUHLEMANN 1989, S. 253 f.); von einer dynamisierenden Fortentwicklung kann erst einige Jahrzehnte später wieder gesprochen werden.

Gerade die Kontrastierung der Verhältnisse am Ende des 18. Jahrhunderts mit denen in den ersten Jahrzehnten des 19. Jahrhunderts vermag so die zentrale Rolle der Geistlichkeit für die Fortentwicklung der ländlichen Elementarschulen in großer Deutlichkeit zu veranschaulichen. Wenn auch bereits vor und um 1800 neben Kirche und Geistlichkeit durchaus gesellschaftliche und – gerade in katholischen Territorien – staatliche Bemühungen zur Verbesserung der schulischen Einrichtungen erkennbar sind, waren es doch vor allem die geistlichen Bildungsreformer, die in dieser Zeit entscheidende Impulse gaben und das pädagogische Programm der Aufklärung in die ländliche Welt der Vormoderne einbrachten. Dabei handelte es sich nicht nur um theoretische Reflexionen in Form von Unterrichtsanweisungen, Denkschriften oder Schulbüchern, sondern zumeist um ganz praktische Verbesserungen, die vor allem im Bereich der Lehreraus- und -weiterbildung angesiedelt waren, um so dem zentralen Problem der Schule des 18. Jahrhunderts beizukommen. Beteiligt waren dabei mit Superintendenten und Konsistorialräten nicht nur die Führung der Geistlichkeit, sondern ebenso zahlreiche Dorfpfarrer in ländlichen Kirchspielen, die das Schulwesen als Betätigungsfeld für ihre



aufgeklärten Bildungsvorstellungen entdeckt hatten. Insbesondere für das spätere 18. Jahrhundert zeigt sich also die übergroße Bedeutung und wichtige Scharnierstellung der Pfarrer für modernisierende Prozesse in der altständischen Gesellschaft, eine Wegweiserfunktion allerdings, die im 19. Jahrhundert nicht aufrechterhalten werden konnte, als Schule nach und nach zur alleinigen Domäne des sich herausbildenden Anstaltsstaates wurde.

## Quellen und Literatur

### Gedruckte Quellen

- FIEGERT, M./FREITAG, C. (Bearb.): „...des Morgens bäheth der Lehrer zu erst“. Eine kommentierte Quellensammlung zur Geschichte des ländlichen Schulwesens im Osnabrücker Raum 1690 bis 1865. Osnabrück 1999.
- GIESELER, G.C.F.: Leben Georg Heinrich Westermanns. In: Archiv für die neueste Kirchengeschichte 5 (1798), S. 41–67.
- HANSCHMIDT, A. (Hrsg.): Elementarschulverhältnisse im Niederstift Münster im 18. Jahrhundert. Die Schulvisitationsprotokolle Bernard Overbergs für die Ämter Meppen, Cloppenburg und Vechta 1783/84. Mit Beiträgen von F. BÖLSKER-SCHLICHT, A. HANSCHMIDT und H. STEINHAUS. Münster 2000.
- KEINEMANN, F.: Zeitenössische Ansichten über die Entwicklung von Wirtschaft, Gesellschaft und Kultur in den westfälischen Territorien in der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts. In: Westfälische Zeitschrift 120 (1970), S. 399–454.
- KRÜNITZ, J.G.: Art. „Land-Schule, Land-Industrie-Schule“. In: DERS.: Oekonomisch-technologische Encyclopädie, oder allgemeines System der Staats-, Stadt-, Haus-, und Land-Wirthschaft, und der Kunst-Geschichte, Bd. 61 (1795), S. 625–1028, Bd. 62 (1794), S. 3–219.
- NEUGEBAUER, W. (Bearb.): Schule und Absolutismus in Preußen. Akten zum preußischen Elementarschulwesen bis 1806. Berlin/New York 1992.
- SCHWAGER, J.M.: Bemerkungen auf einer Reise durch Westphalen, bis an und über den Rhein. Nachdruck der Ausgabe Leipzig und Elberfeld 1804 mit einem Nachwort von O. EIMER. Bielefeld 1987.
- SOLLBACH, G.E. (Bearb.): Schule am Vorabend der Industriellen Revolution. Die Schulerhebung in der Grafschaft Mark 1798/99. Bochum 1997.



**Literatur**

- ALBRECHT, P./HINRICHS, E. (Hrsg.): Das niedere Schulwesen im Übergang vom 18. zum 19. Jahrhundert. Tübingen 1995.
- APEL, H.J./KLÖCKER, M.: Schulwirklichkeit in Rheinpreußen. Analysen und neue Dokumente zur Modernisierung des Bildungswesens in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts. Köln/Wien 1986.
- ARNOLD, U. (Hrsg.): Zur Bildungs- und Schulgeschichte Preußens. Lüneburg 1988.
- BAUKS, F.W.: Die evangelischen Pfarrer in Westfalen von der Reformationszeit bis 1945. Bielefeld 1980.
- DERS.: Nachträge zu: Die evangelischen Pfarrer in Westfalen von der Reformationszeit bis 1945, Bielefeld 1980. In: Jahrbuch für Westfälische Kirchengeschichte 76 (1983), S. 231–258.
- BÖDEKER, H.E. (Hrsg.): Alphabetisierung und Literalisierung in Deutschland in der frühen Neuzeit. Tübingen 1999.
- BÖNING, H.: Die Entdeckung des niederen Schulwesens in der deutschen Aufklärung. In: ALBRECHT/HINRICHS 1995, S. 75–108.
- BRECHT, M./DEPPERMAN, K. (Hrsg.): Der Pietismus im achtzehnten Jahrhundert. Göttingen 1995.
- BREGULLA, C.: Die Entwicklung des Volksschulwesens im Landkreis Landsberg am Lech bis zum Ende des 19. Jahrhunderts im Zusammenhang mit der bayerischen Schulgeschichte. Frankfurt a.M. u.a. 1995.
- BRÜGGEMANN, S.: Landschullehrer in Ostfriesland und Harlingerland während der ersten preußischen Zeit (1744–1806). Köln/Wien 1988.
- BRUNING, J.: Das pädagogische Jahrhundert in der Praxis. Schulwandel in Stadt und Land in den preußischen Westprovinzen Minden und Ravensberg 1648–1816. Berlin 1998.
- DEPPISCH, H./MEISINGER, W.: Vom Stand zum Amt. Der materielle und soziale Emanzipationsprozeß der Elementarlehrer in Preußen. Wiesbaden 1992.
- DILLMANN, E.: Schule und Volkskultur im 18. und 19. Jahrhundert. Erkundungen zum Modernisierungsprozeß im saarländisch-trierischen Raum. Köln/Weimar/Wien 1995.
- FERTIG, L.: Die Hofmeister. Ein Beitrag zur Geschichte des Lehrerstandes und der bürgerlichen Intelligenz. Stuttgart 1979.
- DERS.: Pfarrer in spe. Der evangelische Theologe als Hauslehrer. In: GREIFFENHAGEN, M. (Hrsg.): Das evangelische Pfarrhaus. Eine Kultur- und Sozialgeschichte. Stuttgart 1984, S. 195–208.
- FIEGERT, M.: Die Schulen von Melle und Buer im Hochstift Osnabrück vom Westfälischen Frieden bis zur Säkularisierung. Osnabrück 1992.

- DIES.: Pragmatische Geschlechtertrennung. Die Anfänge elementarer Mädchenbildung im geistlichen Fürstentum Osnabrück. Ein Beitrag zur historischen Mädchenbildungsforschung. Bochum 1999.
- FOOKEN, E.: Die geistliche Schulaufsicht und ihre Kritiker im 18. Jahrhundert. Wiesbaden-Dotzheim 1967.
- FREITAG, W.: Pfarrer, Kirche und ländliche Gemeinschaft. Das Dekanat Vechta 1400–1803. Bielefeld 1998.
- FRIEDRICHS, O.: Das niedere Schulwesen im linksrheinischen Herzogtum Kleve 1614–1816. Ein Beitrag zur Regionalgeschichte der Elementarschulen in Brandenburg-Preußen. Bielefeld 2000.
- GREIFFENHAGEN, M. (Hrsg.): Das evangelische Pfarrhaus. Eine Kultur- und Sozialgeschichte. Stuttgart 1984.
- GRUBE, N.: Das niedere und mittlere Schulwesen in den Propsteien Stormarn, Segeberg und Plön 1733 bis 1830 – Realisierung von Sozialdisziplin? Frankfurt a.M. u.a. 1999.
- GUGERLI, D.: Zwischen Pfrund und Predigt. Die protestantische Pfarrfamilie auf der Zürcher Landschaft im ausgehenden 18. Jahrhundert. Zürich 1988.
- HAMMERSTEIN, N. (Hrsg.): Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte. Bd. I: 15. bis 17. Jahrhundert. Von der Renaissance und der Reformation bis zum Ende der Glaubenskämpfe. München 1996.
- HANSCHMIDT, A.: Bernard Overberg und die Reform des Elementarschulwesens im Fürstbistum Münster. In: PETERS, M. (Hrsg.): Schulreform im Fürstbistum Münster im ausgehenden 18. Jahrhundert. Ibbenbüren 1992, S. 1–44.
- DERS.: Aufgeklärte Reformen im Fürstbistum Münster unter besonderer Berücksichtigung des Bildungswesens. In: KLUETING, H. (Hrsg.): Katholische Aufklärung – Aufklärung im katholischen Deutschland. Hamburg 1993, S. 319–334.
- HASSELHORN, M.: Der altwürttembergische Pfarrstand im 18. Jahrhundert. Stuttgart 1958.
- HEINEMANN, M./RÜTER, W.: Landschulreform als Gesellschaftsinitiative. Philip von der Reck, Johann Friedrich Wilberg und die Tätigkeit der „Gesellschaft der Freunde der Lehrer und Kinder in der Grafschaft Mark“ (1789–1815). Göttingen 1975.
- HEINRICH, G.: Amtsträgerschaft und Geistlichkeit. Zur Problematik der sekundären Führungsschichten in Brandenburg-Preußen 1450–1786. In: FRANZ, G. (Hrsg.): Beamtentum und Pfarrerstand 1400–1800. Limburg a.d. Lahn 1972, S. 179–238.
- HERRMANN, U.G.: Sozialgeschichte des Bildungswesens als Regionalanalyse. Die höheren Schulen Westfalens im 19. Jahrhundert. Köln/Weimar/Wien 1991.

- HINRICHS, C.: Preußentum und Pietismus. Der Pietismus in Brandenburg-Preußen als religiös-soziale Reformbewegung. Göttingen 1971.
- HINSKE, N. (Hrsg.): Zentren der Aufklärung I: Halle. Aufklärung und Pietismus. Heidelberg 1983.
- HIRSCHBERG, G.: Erziehung im Dienst des Reiches Gottes. Georg Christoph Friedrich Gieseler – ein westfälischer Pädagoge der Aufklärungszeit. In: Jahrbuch für Westfälische Kirchengeschichte 57/58 (1964/65), S. 43–79.
- HIRSCHBERG-KÖHLER, G.: Georg Christoph Friedrich Gieseler (1760–1839). Ein Theologe und Pädagoge aus dem Mindener Land. In: Mitteilungen des Mindener Geschichtsvereins 41 (1969), S. 51–61.
- HOMRICHHAUSEN, C.: Evangelische Pfarrer in Deutschland. In: CONZE, W./KOCKA, J. (Hrsg.): Bildungsbürgertum im 19. Jahrhundert. Teil 1: Bildungssystem und Professionalisierung im internationalen Vergleich. Stuttgart 1985, S. 248–278.
- JEISMANN, K.-E.: Das preußische Gymnasium in Staat und Gesellschaft. Die Entstehung des Gymnasiums als Schule des Staates und der Gebildeten, 1787–1817. Stuttgart 1974 (2. Aufl. 1996).
- DERS.: (Hrsg.): Bildung, Staat, Gesellschaft im 19. Jahrhundert. Mobilisierung und Disziplinierung. Stuttgart 1989.
- DERS.: Bildungsbewegungen und Bildungspolitik seit der Mitte des 18. Jahrhunderts im Reich und im Deutschen Bund. Wechselwirkungen, Übereinstimmungen und Abweichungen zwischen den deutschen Staaten. In: LECHNER, E. u.a. (Hrsg.): Zur Geschichte des österreichischen Bildungswesens. Probleme und Perspektiven der Forschung. Wien 1992, S. 401–426.
- DERS./LUNDGREEN, P. (Hrsg.): Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte, Bd. III: 1800–1870. Von der Neuordnung Deutschlands bis zur Gründung des Deutschen Reiches. München 1987.
- KIRCHHOFF, E.: Peter Florenz Weddigen als westfälischer Publizist. Phil. Diss. Münster 1923.
- KLEINAU, E./OPITZ, C. (Hrsg.): Geschichte der Mädchen- und Frauenbildung, Bd. 1: Vom Mittelalter bis zur Aufklärung. Frankfurt a.M./New York 1996.
- KNABE, F.: Schule im Widerspruch von allgemeiner Menschenbildung und sozialer Kontrolle. Zur Schulgeschichte in Marl im 18. und 19. Jahrhundert. Münster 1994.
- KOOP, H.: Das niedere Schulwesen im Altkreis Lübbecke von der Reformation bis zum Kaiserreich. Ein Beitrag zur deutschen Schulgeschichte. Bielefeld 1988.

- KUHLEMAN, F.-M.: Die „christliche Schule“. Volksbildung und Erweckungsbewegung im östlichen Westfalen 1800–1854. In: MOOSER, J. u.a. (Hrsg.): *Frommes Volk und Patrioten. Erweckungsbewegung und soziale Frage im östlichen Westfalen 1800 bis 1900*. Bielefeld 1989, S. 231–257.
- DERS.: Modernisierung und Disziplinierung. Sozialgeschichte des preußischen Volksschulwesens 1794–1872. Göttingen 1992.
- DERS.: Tradition und Innovation. Zum Wandel des niederen Bildungssektors in Preußen 1790–1918. In: *Jahrbuch für Historische Bildungsforschung* 1 (1993), S. 41–67.
- LAUDENBACH, M.: *Aufklärung und Schule. Die Reform des Elementarschulwesens im fürstbischöflichen Passau unter dem Einfluß zeitgenössischer Schulreformkonzepte*. Passau 1993.
- LESCHINSKY, A./ROEDER, P. M.: *Schule im historischen Prozeß. Zum Wechselverhältnis von institutioneller Erziehung und gesellschaftlicher Entwicklung*. Stuttgart 1976.
- LUBRICH, H.E.: *Geistliche Schulaufsicht und Religionsunterricht in Minden-Ravensberg 1754–1894*. Bielefeld 1977.
- MANDEL, H.H.: *Geschichte der Gymnasiallehrerbildung in Preußen-Deutschland 1787–1987*. Berlin 1989.
- MAURER, M.: *Die Biographie des Bürgers. Lebensformen und Denkweisen in der formativen Phase des deutschen Bürgertums (1680–1815)*. Göttingen 1996.
- DERS.: *Kirche, Staat und Gesellschaft im 17. und 18. Jahrhundert*. München 1999.
- MELTON, J.V.H.: *Absolutism and the eighteenth-century origins of compulsory schooling in Prussia and Austria*. Cambridge (Mass.) 1988.
- MENTZEL, F.-F.: *Pietismus und Schule. Die Auswirkungen des Pietismus auf das Berliner Schulwesen 1691–1797*. Hohengehren 1993.
- MOOSER, J.: Konventikel, Unterschichten und Pastoren. Entstehung, Träger und Leistungen der Erweckungsbewegung in Minden-Ravensberg, ca. 1820–1850. In: DERS. u.a. (Hrsg.): *Frommes Volk und Patrioten. Erweckungsbewegung und soziale Frage im östlichen Westfalen 1800 bis 1900*. Bielefeld 1989, S. 15–52.
- NEUGEBAUER, W.: *Absolutistischer Staat und Schulwirklichkeit in Brandenburg-Preußen*. Berlin/New York 1985.
- DERS.: Staatswirksamkeit in Österreich und Preußen im 18. Jahrhundert. Problemskizze am Beispiel des niederen Bildungswesens. In: JEISMANN 1989, S. 103–115.
- DERS.: Bildungsreformen vor Wilhelm von Humboldt. Am Beispiel der Mark Brandenburg. In: *Jahrbuch für brandenburgische Landesgeschichte* 41 (1990), S. 226–249.

- DERS.: Das Bildungswesen in Preußen seit der Mitte des 17. Jahrhunderts. In: BÜSCH, O. (Hrsg.): *Handbuch der Preußischen Geschichte*. Bd. 2: Das 19. Jahrhundert und Große Themen der Geschichte Preußens. Berlin/New York 1992, S. 605–798.
- DERS.: Die Schulreform des Junker Marwitz. Reformbestrebungen im brandenburg-preußischen Landadel vor 1806. In: ALBRECHT, P./HINRICHS, E. (Hrsg.): *Das niedere Schulwesen im Übergang vom 18. zum 19. Jahrhundert*. Tübingen 1995, S. 259–288.
- OBHUES, H.: *Frühe kommunale Schulpolitik im Kreise Hamm zwischen Ancien régime und Vormärz*. Bochum 1986.
- PAULSEN, F.: *Geschichte des gelehrten Unterrichts auf den deutschen Schulen und Universitäten vom Ausgang des Mittelalters bis zur Gegenwart*. 2 Bde., 3. Aufl., Leipzig/Berlin 1919/21 (Nachdruck Berlin 1965).
- PETERS, C.: Pietismus in Westfalen. In: BRECHT/DEPPERMAN 1995, S. 358–371.
- RIECHMANN, W.: „Er möchte kleine Kinder lehren.“ Die Geschichte des Schulwesens in Hille und Umgebung von der frühen Neuzeit bis zur Gegenwart. Espelkamp 1995.
- ROTHERT, H.: *Johann Moritz Schwager. Eine westfälische Pfarrergestalt der Aufklärungszeit*. Berlin 1929.
- SAUER, M.: *Volksschullehrerbildung in Preußen. Die Seminare und Präparandenanstalten vom 18. Jahrhundert bis zur Weimarer Republik*. Köln/Wien 1987.
- SCHINDLING, A.: *Bildung und Wissenschaft in der Frühen Neuzeit 1650–1800*. 2. Aufl., München 1999.
- SCHMALE, W./DODDE, N.L. (Hrsg.): *Revolution des Wissens? Europa und seine Schulen im Zeitalter der Aufklärung (1750–1825)*. Ein Handbuch zur europäischen Schulgeschichte. Bochum 1991.
- SCHMITT, H.: *Schulreform im aufgeklärten Absolutismus. Leistungen, Widersprüche und Grenzen philanthropischer Reformpraxis im Herzogtum Braunschweig-Wolfenbüttel 1785–1790*. Weinheim/Basel 1979.
- DERS.: *Philanthropismus und Volksaufklärung im Herzogtum Braunschweig-Wolfenbüttel in der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts*. In: VIERHAUS, R. (Hrsg.): *Das Volk als Objekt obrigkeitlichen Handelns*. Tübingen 1992, S. 171–195.
- SCHÖNEMANN, B.: *Das braunschweigische Gymnasium in Staat und Gesellschaft. Ein Beitrag zur Schulgeschichte des 19. Jahrhunderts*. Köln/Wien 1983.



- SCHORN-SCHÜTTE, L.: Die Geistlichen vor der Revolution. Zur Sozialgeschichte der evangelischen Pfarrer und des katholischen Klerus am Ende des Alten Reiches. In: BERDING, H. u.a. (Hrsg.): Deutschland und Frankreich im Zeitalter der Französischen Revolution. Frankfurt a.M. 1989, S. 216–244.
- DIES.: ‚Gefährtin‘ und ‚Mitregentin‘. Zur Sozialgeschichte der Pfarrfrau in der Frühen Neuzeit. In: WUNDER, H./VANJA, C. (Hrsg.): Wandel der Geschlechterbeziehungen zu Beginn der Neuzeit. Frankfurt a.M. 1991, S. 109–153.
- DIES.: Evangelische Geistlichkeit in der Frühneuzeit. Deren Anteil an der Entfaltung frühmoderner Staatlichkeit und Gesellschaft. Dargestellt am Beispiel des Fürstentums Braunschweig-Wolfenbüttel, der Landgrafschaft Hessen-Kassel und der Stadt Braunschweig. Gütersloh 1996.
- DIES.: Zwischen ‚Amt‘ und ‚Beruf‘: Der Prediger als Wächter, ‚Seelenhirt‘ oder Volkslehrer. Evangelische Geistlichkeit im Alten Reich und in der Schweizerischen Eidgenossenschaft im 18. Jahrhundert. In: DIES./SPARN 1997, S. 1–35.
- DIES./SPARN, W. (Hrsg.): Evangelische Pfarrer. Zur sozialen und politischen Rolle einer bürgerlichen Gruppe in der deutschen Gesellschaft des 18. bis 20. Jahrhunderts. Stuttgart/Berlin/Köln 1997.
- SEIFERT, A.: Das höhere Schulwesen. Universitäten und Gymnasien. In: HAMMERSTEIN 1996, S. 197–374.
- SELLMANN, A.: Die Förderung des Schulwesens der Grafschaft Mark seitens der lutherischen Geistlichkeit. In: Jahrbuch für Westfälische Kirchengeschichte 37 (1936), S. 74–107.
- STEINHAUS, H.: Bernard Overbergs „Anweisung zum zweckmäßigen Schulunterricht für die Schullehrer“ (1793). Die Rezeption der Aufklärungspädagogik im Fürstbistum Münster. In: Westfälische Zeitschrift 137 (1987), S. 89–126.
- VOIGT, G.: Johann Theodor Vogel (1766–1837). Lehrer und Schule im frühindustriellen Zeitalter. Bochum 1994.
- WAHL, J.: Lebensplanung und Alltagserfahrung. Württembergische Pfarrfamilien im 17. Jahrhundert. Mainz 2000.
- WERNER, W.: Die Entwicklung der Landschulen im Bistum-Fürstentum Halberstadt (1564–1806). 2 Bde., Phil. Diss. Halle-Wittenberg 1974.
- ZIESSOW, K.-H.: Ländliche Lesekultur im 18. und 19. Jahrhundert. Das Kirchspiel Menslage und seine Lesegesellschaften 1790–1840. 2 Teile, Cloppenburg 1988.

Anschrift des Autors:

Dr. Jens Bruning

Universität Leipzig, Historisches Seminar,

Geschichte der Frühen Neuzeit,

Burgstraße 21, 04109 Leipzig

E-Mail: bruning@rz.uni-leipzig.de

## **„Deutschland muß leben, und wenn wir sterben müssen“**

### **Nationalismus im Geschichtsunterricht der Volksschulen Preußens, Bayerns und Österreichs 1918 – 1933/1938**

Weshalb gelang es dem Nationalsozialismus, so viele Deutsche zu mobilisieren und ihre Loyalität bis weit in das Inferno des Krieges hinein an das „Dritte Reich“ zu binden? Daß eine Erklärung aus den Krisenerfahrungen der Zwischenkriegszeit und aus den manipulativen Fähigkeiten Hitlers zu kurz greift, hatten schon die Verfechter der These vom deutschen Sonderweg belegt; sie verwiesen auf tief verwurzelte Deformationen der politischen Kultur. Allerdings ist das Fortleben kollektiver Mentalitäten über die Zäsur von 1914/18 hinweg bis zur Machtübernahme der Nationalsozialisten erst in jüngerer Zeit eingehender untersucht worden. Dabei haben sich die Gewichte verschoben von einer Konzentration auf den Antisemitismus hin zur breiter gefaßten Untersuchung der Kontinuitäten im deutschen Nationalismus: Die nationalsozialistische Partei habe sich aus einer breiten nationalistischen Bewegung heraus entwickelt, die trotz vordergründiger interner Streitigkeiten doch ein gemeinsames Lager bildete (MATTHIESEN 1997; FRITZSCHE 1999; WEHLER 2000). Dabei hätten die Nationalsozialisten an starke radikalisierbare Potentiale des deutschen Nationalismus anschließen können, die sich weit in das 19. Jahrhundert zurückverfolgen lassen, nämlich in erster Linie stark ausgeprägte Feindbilder, ein chauvinistischer Überlegenheitsanspruch und die Sehnsucht nach einem starken Machtstaat (LANGEWIESCHE 1994); zugleich hätten die Nationalsozialisten den Kult des Nationalen perfektioniert (REICHEL 1994; BEHRENBECK 1996). Auf dieser Basis habe sich die NSDAP letztlich zur „Volkspartei“ entwickeln können. Wie neuere kulturhistorische Arbeiten (HAUPT/TACKE 1996) vorgeführt haben, lag die Attraktivität des Nationalismus gerade darin, daß er mehr war als bloße Ideologie, nämlich

eine „politische Religion“<sup>1</sup>: Nationale Mythen und Symbole versprachen dem Individuum transzendenten Sinn, Erlösung, Orientierung und Identität; nationale Feiern und Opferkulte eröffneten ein emotional hoch besetztes Feld aktiver Partizipation.

Diese spezifische Form des deutschen Nationalismus der Zwischenkriegszeit wird im folgenden anhand von Lese- und Geschichtsbüchern und Schulfeiern an den Volksschulen in Preußen, Bayern und im deutschsprachigen Österreich untersucht.<sup>2</sup> Sie dürften die wohl am weitesten verbreiteten Massenmedien und Inszenierungspraktiken gewesen sein, mit denen nationale Selbstbilder bei breiten und auch bildungsfernen Schichten popularisiert werden konnten. Gewiß ist es problematisch, die Wirksamkeit des in Schulbüchern propagierten Nationalismus einzuschätzen. Dennoch war Schule für die meisten Schülerinnen und Schüler wohl der einzige Ort, an dem sie etwas Systematisches über die „eigene“ Geschichte erfahren konnten. Besonders Lesebücher mit ihren Gedichten, Liedern und literarischen Texten waren didaktisch durchaus raffiniert gestaltet. Sie luden z.B. Kollektivbegriffe wie „Deutschland“, „Volk“, „Reich“, „Vaterland“ und „Heimat“ symbolisch auf und kontrastierten sie mit Feindbildern. Sie sakralisierten Personen und Ereignisse zu politischen Mythen<sup>3</sup>, die politische Optionen für die Gegenwart und Zukunft legitimieren konnten.

Da die Schulbücher in einem regionalen Kontext entstanden, sind sie aufschlußreich dafür, wie weit die Integrationskraft des Nationalismus auch in katholischen Gebieten und in Regionen mit ausgeprägtem Sonderbewußtsein reichte.<sup>4</sup> Während „preußische“ Charakteristika wie Militarismus und die Vorherrschaft der Junker-Elite immer wieder als Ursachen für das Aufkommen des Nationalsozialismus betont wurden<sup>5</sup>, ist die Bedeutung der „Ordnungszelle Bayern“ als „Hort der gegenrevolutionären Kräfte in Deutsch-

---

1 Vgl. den anregenden Überblick von WALKENHORST 1996.

2 Die folgenden Überlegungen sind Teil eines Dissertationsprojekts über „Nationalistische Geschichtspolitik an den Volksschulen Preußens, Bayerns und des deutschsprachigen Österreich im Vergleich, 1860–1933/38“. Sie wurden beim 7. Transatlantischen Doktorandenseminar am Deutschen Historischen Institut in Washington vom 24.–28. April 2001 vorgestellt und diskutiert.

3 Zum Konzept „politischer Mythos“ sind besonders folgende Arbeiten anregend: MÜNKLER/STORCH 1988; WÜLFING u.a. 1991; DÖRNER 1996; SPETH 2000.

4 Das Verhältnis von Konfession, Region und Nation in Deutschland stößt in jüngerer Zeit auf gesteigertes Forschungsinteresse (SMITH 1991; BLASCHKE 1997; STAMBOLIS 1999; APPELGATE 1990; CONFINO 1997).

5 Besonders pointiert in diese Richtung argumentiert WINKLER 1981.

land“ (MOMMSEN 2001, S. 198) noch nicht genügend erforscht worden. Und die Tatsache, daß der „Anschluß“ an Nazideutschland von vielen Österreichern begrüßt und mit getragen wurde, ist nur erklärbar, wenn man auch Österreich in den Kontext des deutschen Nationalismus einordnet.

Im folgenden werden zunächst (1) die Ansätze in der Schulbuchliteratur vorgestellt, die nach der Zäsur von 1918 am weitesten gehend eine Neudefinition kollektiver Selbstbilder versuchten. Das Scheitern republikanischer Nationskonzepte wird aus der Unmöglichkeit erklärt (2), die Kontinuität bestimmter, sehr langfristig verfestigter Charakteristika des deutschen Nationalismus zu brechen. Sodann (3) wird beschrieben, wie sich Antirepublikanismus und Aggressivität nach außen radikalisierten und so der nationalsozialistischen Propaganda der Boden bereitet wurde.

## 1 Ambivalenzen des republikanischen Nationalismus

In Österreich wurde nach 1918 im Vergleich der drei Untersuchungsgebiete der radikalste Bruch mit der Vergangenheit vollzogen. Dies gelang der Reformkommission im Unterrichtsministerium bereits im Herbst 1919 durch die Verteilung von drei Ergänzungsheften zu den herkömmlichen Lesebüchern mit den Titeln „Das neue Buch“, „Aus alter und neuer Zeit“ und „Aus Vergangenheit und Gegenwart“.<sup>6</sup> Nachdem aber schon in den Wahlen vom Oktober 1920 die sozialdemokratisch-christlichsoziale Regierungskoalition durch eine Koalition von Christlichsozialen und Großdeutschen ersetzt wurde, mußten sich die sozialdemokratischen Schulreformer mit ihrem Mentor OTTO GLOECKEL in den Wiener Stadtschulrat zurückziehen. Dort setzten sie trotz der Gegenstrategien des Unterrichtsministeriums ihr Reformwerk bis zur Machtübernahme der „Austrofaschisten“ fort und gründeten einen eigenen Schulbuchverlag. Damit konnten sie immerhin noch etwa ein knappes Fünftel der österreichischen Volksschüler erreichen. Von den Schulbüchern

---

6 Das neue Buch für das 2. und 3. Schuljahr 1919; Aus alter und neuer Zeit 1919; Aus Vergangenheit und Gegenwart 1919. Die Landesschulräte von Oberösterreich und Tirol versuchten eine Obstruktionspolitik, indem sie das Heft für die oberen Volksschulklassen nicht verteilten; sie konnten erst nach einer massiven Intervention des Ministeriums dazu gebracht werden, wenigstens einen Teil der Oberstufenhefte an die Schulen auszugeben. Insgesamt wurden 251.000 Mittelstufenhefte und 167.000 Oberstufenhefte in Umlauf gebracht (ÖStA, AVA, 24 E, Fasz. 4968, Nr. 6987 vom 12./13. April 1920).

der Reformen sind noch erhalten die Jubiläumsschrift „Um Freiheit und Menschenwürde“, die der Stadtschulrat zum zehnjährigen Bestehen der Republik trotz eines Verbotes durch das Ministerium verteilen ließ<sup>7</sup>, und das Geschichtswerk für die Mittel- und Hauptschulen „Aus alter und neuer Zeit“, das nach dreijährigen Verhandlungen mit dem Ministerium zwischen 1930 und 1932 fertiggestellt wurde.<sup>8</sup>

In Preußen hatte die sozialdemokratisch geführte Schulreform ebenfalls sehr bald ein Ende, als 1921 das Kultusministerium in die Hand von „Bürgerlichen“ überging.<sup>9</sup> Zwar versuchte die Weimarer Koalition von Sozialdemokraten, Zentrum und Linksliberalen einen Prozeß der Republikanisierung voranzutreiben, hatte aber damit nur begrenzten Erfolg im Schulwesen. Immerhin wurde bereits am 15. November 1918 „Volksverhetzung“ und die Herabsetzung der Republik im Unterricht untersagt (GERNERT 1994, S. 118). Nach dem RATHENAU-Mord wurden die Lehrer in den „Richtlinien für die Mitwirkung der Schulen und Hochschulen zum Schutze der Republik“ verpflichtet, „die Jugend zur Mitarbeit am Volksstaat heranzubilden“ (Zentralblatt 1922, S. 363–365), und 1923 gelang es, Staatsbürgerkunde als obligatorischen Unterrichtsstoff an den Volksschulen einzuführen (Zentralblatt 1923, S. 175). Explizite Stellungnahmen zugunsten der Republik fanden dennoch nur in wenige der neu erarbeiteten Schulbücher Eingang: Die umfassendste Revision der Geschichtsschreibung vertrat das „Neue geschichtliche Lesebuch“ von REINIGER und NICKOL, das schon um 1919 erschien und bis 1930 30 Auflagen erreichte.<sup>10</sup> Über seine Entstehung und schulbehördliche Zulassung ist nichts in Erfahrung zu bringen, doch kann es seinem Inhalt nach der Mehrheitssozialdemokratie zugeordnet werden. Unter den weit verbreiteten Lesebüchern findet sich nur eines, nämlich das „Lesebuch für

7 Um Freiheit und Menschenwürde 1928. Zum Verbot des Buchs DACHS 1982, S. 90–93.

8 Aus alter und neuer Zeit, Bd. III u. IV, 1932. An die Herausgeber des Wiener Geschichtsbuchs erging im Zulassungsverfahren die ministerielle Direktive: „Ausmerzung aller Worte und Sätze, die eine Kritik der kirchlichen, politischen und sozialen Zustände der behandelten Zeitaschnitte darstellen“ (ÖStA AVA, 24 E, Fasz. 4923, Nr. 192 vom 13. März 1930).

9 Kultusminister BECKER (21. April–7. November 1921, 18. Februar 1925–19. Januar 1930) war parteilos, stand aber der DDP nahe; Kultusminister BOELITZ (7. November 1921–6. Januar 1925) war DVP-Mitglied.

10 REINIGER/NICKOL 1920/1921. MAX REINIGER war einer der profilierten Reformpädagogen, die auch Gutachten für das Ministerium erstellten. Das „geschichtliche Lesebuch“ scheint weit verbreitet gewesen zu sein, da es auch in Spezialausgaben für Pommern, Schlesien, Westfalen und das Gebiet am Niederrhein herausgegeben wurde.



die katholischen Schulen Niedersachsens“ von etwa 1925, das einen einzigen Text über die republikanische Verfassung enthielt, ohne aber die Republik irgendwie historisch zu fundieren.<sup>11</sup> Erst um die Wende von den 1920er zu den 1930er Jahren erschienen noch zwei Geschichtsbücher, die sich wenigstens durch die Erwähnung der schwarz-rot-goldenen Fahne und die Nennung grundlegender Artikel aus der Weimarer Verfassung als republikanisch zu erkennen gaben. Es waren dies die Volksschul Ausgabe des „Geschichtsbuchs für die deutsche Jugend“ von KUMSTELLER u.a.<sup>12</sup> und das Realienbuch von KAHNMEYER u.a. in einer Neubearbeitung für die Provinz Brandenburg<sup>13</sup>, die wohl unter dem Einfluß des seit Anfang 1930 für eineinhalb Jahre regierenden SPD-Kultusministers und „entschiedenen Schulreformers“ ADOLF GRIMME entstanden war.

In Bayern hingegen war es den Sozialdemokraten in ihrer kurzen Regierungszeit im Kultusministerium nicht gelungen, eine Schulbuchrevision einzuleiten. Das von 1920 bis 1933 von Ministern der Bayerischen Volkspartei geführte Ministerium hatte offensichtlich kein Interesse, die Republik zu stützen. Erst 1927 wurden die neuen Landeslesebücher eingeführt, die die Republik mit keinem Wort erwähnten; Staatsbürgerkunde war kein obligatorischer Unterrichtsstoff.

Die deutlichsten Worte für die Distanzierung von der Vergangenheit fand der österreichische Staatskanzler KARL RENNER in seinem Text für das Oberstufen-Ergänzungsheft von 1919:

„Namenloses Elend hatte dieser Krieg über die Völker der Mittelmächte gebracht, ungemessene Opfer an Leib und Leben, an Gut und Blut waren von ihnen verlangt worden in einem Kampf, in den sie – wie man jetzt mehr und mehr erkannte – durch die Unfähigkeit und zum Teil durch den verbrecherischen Leichtsinne der regierenden Kreise hineingetrieben worden waren. Und das Volk verlangte nach einer Sühne hierfür, die zugleich die Wiederkehr eines solchen Verbrechens an der Menschheit unmöglich machen sollte. Die Völker wollten die Lenkung ihrer Geschicke in ihre eigene Hand nehmen.“<sup>14</sup>

---

11 Lesebuch für die katholischen Schulen Niedersachsens 1925, S. 260–262.

12 KUMSTELLER u.a. 1927/1928/1929. Das III. Heft der Volksschul Ausgabe ist nicht verfügbar; als Ersatz wurde eine Mittelschul Ausgabe herangezogen, die im Umfang in etwa der Volksschul Ausgabe entspricht (KUMSTELLER u.a., IV. H. 1927).

13 KAHNMEYER/SCHULZE 1931. Die grundsätzliche politische Ausrichtung dieser Ausgabe zeigt sich in nuce in der Darstellung HINDENBURGS: Er habe durch seinen Eid auf die Verfassung „gezeigt, daß man die geschichtliche Vergangenheit in Ehren halten, nun aber der Republik in Treue dienen kann.“ (S. 198)

14 Aus Vergangenheit und Gegenwart 1919, S. 33 f.

Die Revolution von 1918 war demnach durch das Versagen der alten Machthaber verursacht, die den Weltkrieg verschuldet hatten. Die Autoren des Wiener Jubiläumsbuchs von 1928 argumentierten ähnlich, sie legitimierten die Republik als Versuch, dem sinnlosen Krieg im nachhinein Sinn zu verleihen:

„Nicht völlig vergebens sollten die Ströme Blutes geflossen sein! Denken und Wollen der Menschen bäumte sich auf gegen die Sinnlosigkeit solchen Opfers. Über den Trümmern des Zusammenbruchs sollte sich der stolze Bau der neuen Freiheit erheben, Brücke zugleich in eine bessere Zukunft und Bollwerk gegen eine Wiederkehr des Gewesenen“.<sup>15</sup>

Auf diese Weise wurde die Republik durch einen liberaldemokratischen Nationalismus fundiert: Das Prinzip der nationalen Selbstbestimmung der „Völker“ und das Prinzip „Freiheit“ standen im Zentrum. Damit griff RENNER den Grundgedanken des liberalen Risorgimento-Nationalismus des frühen 19. Jahrhunderts auf, nämlich daß das friedliche Zusammenleben der Völker dann gewährleistet sei, wenn jedes „seinen“ Nationalstaat geschaffen hätte.

Typisch für die republikanischen Schulbücher ist der Versuch, den Begriff „Freiheit“ zu sakralisieren: So etwa in KARL RENNERS Erklärung, für die Freiheit hätten „seit den ältesten Zeiten bei allen Völkern so viele Helden gestritten, so viele Blutzeugen ihr Leben geopfert“.<sup>16</sup> Auch die Wiener Jubiläumsschrift von 1928 besingt die „Freiheitsmärt'rer“.<sup>17</sup> Diese religiöse Metaphorik griff den nationalen Opferkult des 19. Jahrhunderts auf. Sie ist bezeichnend dafür, daß auch die Republik durch historische Mythen legitimiert werden sollte. Zum Teil wurden der Republik neue Mythen geschaffen, zum Teil etablierte nationale Mythen für die Republik zurechtgedeutet.

Zunächst einmal wurde politische Freiheit und staatsbürgerliche Gleichheit als die gleichsam primordiale Verfassungsordnung der Deutschen eingeführt, indem die Volksversammlungen der Germanen, der „alten Deutschen“, beschrieben wurden. Hier seien die freien Männer als Gleiche untereinander zusammengekommen, um sich autonom Gesetze zu geben und Recht zu sprechen.<sup>18</sup> Auf diese Weise wird eine eigentümliche Verknüpfung von ethnischer Abstammung und politischer Ordnung hergestellt. Es wird suggeriert,

15 Um Freiheit und Menschenwürde 1928, S. VI f.

16 Aus Vergangenheit und Gegenwart 1919, S. 37.

17 Um Freiheit und Menschenwürde 1928, S. 39.

18 Aus Vergangenheit und Gegenwart 1919, S. 5 f.

daß, genauso wie sich die ethnischen Eigenschaften der Deutschen von den Germanen zur Gegenwart fortpflanzten, auch politische Freiheit zum „Deutschtum“ gehöre.

Eine deutliche Aufwertung gegenüber den Schulbüchern der Vorkriegszeit erfuhren „die völkerbefreienden Revolutionen“ in England und Frankreich: Erst in ihnen seien, so nochmals KARL RENNER, „zum ersten Male, auf dem europäischen Festlande im Kampfe mit den Mächten der Vergangenheit zwei hohe Güter wieder errungen w[or]den: die Gleichheit vor dem Gesetz und politische Freiheit“, die, so ist zu ergänzen, den Germanen verlorengegangen waren.<sup>19</sup> Hierbei sucht RENNER den Anschluß an den französischen Diskurs der Nation. Bei ihm ist „Volk“ der „dritte Stand“, die arbeitenden Bürger und Bauern, denen Adel und Fürsten als Tyrannen gegenüberstehen.<sup>20</sup> Dennoch ist auffällig, daß Freiheit und Gleichheit hier erneut ethnisch hergeleitet werden; eine naturrechtlich-universalistische Begründung von Menschen- und Bürgerrechten wird dagegen nur in wenigen der republikanischen Schulbücher versucht. Die Revolution von 1848, die vor 1918 in den Schulbüchern in der Regel mit Stillschweigen übergangen worden war, wird in den republikanischen Schulbüchern zum zukunftsverheißenden Gründungserlebnis der politischen Freiheit, die sich im ersten deutschen Parlament und der Verfassung konstituiert habe. Doch nicht einmal in den reformorientierten Schulbüchern wird hier immer ein eindeutig republikanischer Gründungsmythos geschaffen: In Österreich wird oft lediglich die Bauernbefreiung in der Revolution von 1848 gefeiert, und im Geschichtsbuch von KAHNMEYER für Brandenburg wird die Revolution als Aufstand „für Verfassung und Kaisertum“ interpretiert (KAHNMEYER/SCHULZE 1931, S. 139).

In den Schulbüchern der sozialdemokratischen Reformen in Österreich kommt aber noch ein anderes Freiheitsverständnis zum Ausdruck: Freiheit ist hier die Freiheit von den alten Obrigkeiten, aber auch Freiheit von den kapitalistischen Ausbeutern, die mit GERHARD HAUPTMANNs „Weberlied“ als „Henker“, „Satansbrut“ und „Kannibalen“ verteufelt werden.<sup>21</sup> Gegenüber dem doppelten „Tyrannen“, dem undemokratischen Herrscher und dem Ausbeuter, wird ein spezifisch sozialistischer Befreiungsmythos zu etablieren versucht: die Bauernkriege des 16. Jahrhunderts als der erste Versuch, einen

---

19 Ebd., S. 22.

20 Ebd., S. 23.

21 Um Freiheit und Menschenwürde 1928, S. 23.

sozialistischen Staat zu gründen.<sup>22</sup> Die Bauern hätten Gedanken entwickelt, „die heute Wirklichkeit geworden sind, aber schon damals im Volke lebten“:

„Arbeit als Grundlage eines erträglichen Daseins, das Recht der Volksvertretung, Abschaffung des Eigentums, Schaffung eines volkstümlichen Rechtes, Einkommensteuer nach der Vermögenslage.“<sup>23</sup>

Im preußischen Geschichtsbuch von REINIGER und NICKOL fungiert die französische Revolution als sozialistischer Gründungsmythos: Hier wird der „Kampf der Jakobiner gegen die gesellschaftliche Ungleichheit“ geschildert (REINIGER/NICKOL, T. II, 1920, S. 64–66). Derart klassenkämpferische Äußerungen wurden von den Unterrichtsministerien aber bald unterbunden.

Auffällig ist jedoch, daß kaum versucht wurde, die Revolution von 1918 zum republikanischen Gründungsmythos auszugestalten. Lediglich in Österreich wurde die Ausrufung der Republik in den Schulbüchern positiv hervorgehoben; in Preußen betonte man die Legitimierung der Republik durch die alten Machthaber, die FRIEDRICH EBERT die Regierungsgewalt übertragen hätten (REINIGER/NICKOL, T. II, 1920, S. 123; KAHNMEYER/SCHULZE 1931, S. 192). Selbst ein vordergründig republikanisches Schulbuch schlug sich dort auf die Seite der Freikorps, weil sie die Ordnung gegen die Spartakisten wieder hergestellt hätten (KAHNMEYER/SCHULZE 1931, S. 196).

Besonders die Versuche, einen Mythos des Freiheitskampfes für die Republik zu schaffen, blieben ambivalent: Sie sind vor dem Hintergrund zu sehen, daß im deutschen Nationalismus die Mythologie des nationalen Befreiungskampfes von der Fremdherrschaft äußerer Feinde im 19. Jahrhundert die zentrale Position eingenommen hatte. Befreiung als Kampf gegen den äußeren Feind klingt auch in den republikanischen Schulbüchern immer wieder an. So symbolisiert die germanische Volksversammlung die Verbindung von republikanischen Ideen mit Vorstellungen einer kriegerischen Männlichkeit: Die freien Germanen waren zugleich begeisterte Krieger. In den meisten republikanischen Schulbüchern wurde zudem der Ursprungsmythos der deutschen Nation aus der Vorkriegszeit fortgeschrieben, nämlich der Kampf der Germanen unter HERMANN gegen die Römer, der sicherte, daß die Deutschen ihre Art und Sitte behielten. Dieser Mythos vom Befreiungskampf der Germanen scheint auch in der Mythisierung der Bauernkriege durch, etwa in dem Gedicht „Bauernaufstand“ von BÖRRIES VON

---

22 Aus Vergangenheit und Gegenwart 1919, S. 84–87.

23 Ebd., S. 86.

MÜNCHHAUSEN, das in der Jubiläumsschrift des Stadtschulrats Wien zum zehnjährigen Bestehen der Republik abgedruckt war:

„Das Büffelhorn, das lange geruht, / Veit Stoßberg nahm's aus der Lade. / Das alte Horn, es brüllte nach Blut / und wimmerte: ‚Gott genade!‘ / Ja, gnade dir Gott, du Ritterschaft! / Der Bauer stund auf im Lande, / und tausendjährige Bauernkraft / macht Schild und Schärpe zuschande!“<sup>24</sup>

Das Symbol des Büffelhorns parallelisiert die Bauern des 16. Jahrhunderts mit den Germanen. Die Tatsache, daß das Gedicht sich auch in Lesebüchern in Österreich, Bayern und Preußen findet, die einer sozialistischen Tendenz nicht verdächtigt werden können<sup>25</sup>, spricht dafür, daß der Appell an die „Bauernkraft“ des Volkes, das sich von seinen Unterdrückern befreit, auch als Aufruf zur gewaltsamen Beseitigung der Friedensordnung nach dem Weltkrieg gedeutet werden konnte. Offensichtlicher wird diese Gefahr, wenn in den preußischen republikanischen Schulbüchern die Kriege gegen NAPOLEON als Kampf um Freiheit gedeutet werden. Zwar war es die primäre Intention der Republikaner, aus der Erhebung des Volkes gegen NAPOLEON sein Recht auf demokratische Partizipation zu begründen, das sich das Volk dann in der Revolution von 1848 zu erkämpfen versucht habe.<sup>26</sup> Aber es ist der Kampf gegen die Fremdherrschaft, der die Bedingungen für Freiheit schafft und das Volk überhaupt zur Freiheit berechtigt. Und daß die Deutschen sich nach dem Ende des Weltkriegs erneut im Zustand der Fremdherrschaft befinden, daran lassen die Schulbücher keinen Zweifel. In den österreichischen Ergänzungsheften von 1919 ist „Deutschösterreichs Fahnenlied“ abgedruckt, das die gegenwärtige Situation als „Knechtschaft“<sup>27</sup> definiert. Das preußische Geschichtsbuch von KUMSTELLER parallelisiert die Situation Deutschlands nach dem Versailler Vertrag mit der Situation Preußens nach seiner Niederlage gegen NAPOLEON:

---

24 Um Freiheit und Menschenwürde 1928, S. 9.

25 Das Gedicht ist ebenfalls abgedruckt in: Schlesisches Lesebuch (1924), S. 257; Berlinisches Lesebuch o.J., S. 134; BECK u.a. Gemeinschaftsschulen 1927, S. 425.

26 REINIGER/NICKOL, T. II, 1920, S. 87; KUMSTELLER u.a., IV. H. 1927, S. 1. Auch im österreichischen Ergänzungsheft „Aus Vergangenheit und Gegenwart“ wird ein Bezug zwischen den Befreiungskriegen und der Revolution von 1848 hergestellt: Die Farben der Revolution, schwarz-rot-gold, seien auch die Farben der LÜTZOWschen Freikorps gewesen (Aus Vergangenheit und Gegenwart 1919, S. 18).

27 Ebd., S. 41.



„Aber ein Vernichtungsfrieden wurde das Tilsiter Diktat doch. ... Danzig wurde ‚freie Stadt‘. Die französischen Truppen sollten erst dann zurückgezogen werden, wenn die Kriegsentschädigung bezahlt sei ... und nun forderte Napoleon unerschwingliche Summen ... und so groß war die Angst des Siegers vor dem geschlagenen Staate mit der großen Vergangenheit, daß er ihm nur ein Heer von 42000 Mann zu halten erlaubte. So hoffte Napoleon, dem wehrlos gemachten Volke langsam das Blut aus den Adern zu ziehen.“<sup>28</sup>

In diesem Kontext ist auch problematisch, daß die Republikaner in Preußen die STEIN-HARDENBERG'schen Reformen als Vorläufer der Republik werteten, mit denen erstmals versucht worden sei, einen „freie(n) Volksstaat“ zu errichten (KUMSTELLER u.a., II. H., 1929, S. 57). Denn Zweck der preußischen Reformen sei es gewesen, „das Volk dazu (zu) erziehen, ‚König und Vaterland dergestalt zu lieben, daß es Gut und Leben ihnen gern zum Opfer bringe‘“ (ebd.), und es für die Befreiungskriege gegen NAPOLEON zu mobilisieren.

Überhaupt hat sich in den republikanischen Schulbüchern vom Gebot der Völkerversöhnung, wie es in der Weimarer Verfassung für die Schulen festgelegt war, kaum etwas niedergeschlagen. Feindbilder spielten nach wie vor eine große Rolle bei der nationalen Selbstdefinition. Dies hat damit zu tun, daß Feindbilder auch eine Funktion für die Legitimation der Republik erfüllten. So argumentieren beispielsweise REINIGER und NICKOL in ihrem preußischen Geschichtsbuch: Sie prangern die Fürsten als negative Antipoden des Volkes an. Sie seien die „Blutsauger“ (REINIGER/NICKOL, T. II, 1920, S. 15 f.) des Volkes gewesen, weil sie nach dem Dreißigjährigen Krieg französische Verschwendungssucht übernommen hätten und so „verwelscht“ seien. Damit werden sie symbolisch aus dem deutschen Volk ausgeschlossen. Außerdem hätten die Fürsten das Volk immer wieder den Feinden ausgeliefert, vor allem der Eroberungssucht LUDWIGS XIV. und NAPOLEONS.

Dabei wird die Feindschaft aber nicht etwa auf konkrete politische Konstellationen zurückgeführt, sondern als ontologische Gegebenheit gedeutet, die daraus resultiert, daß die Deutschen so sind wie sie sind, denn: „Sie hasen den Deutschen, weil er die Welt weiter drängt“, wie es in einem der

---

28 KUMSTELLER u.a., II. H., 1929, S. 55. In Österreich ist dieselbe Tendenz feststellbar: Im Wiener Geschichtswerk werden die Friedensverträge von 1919 mit dem Westfälischen Frieden von 1648 gleichgesetzt, der in der nationalen Mythologie traditionell den „absoluten Tiefpunkt“ der deutschen Geschichte bedeutet (Aus alter und neuer Zeit, Bd. III, 1932, S. 97).

österreichischen Ergänzungshefte von 1919 heißt.<sup>29</sup> Dieses Schillern der nationalen Selbstdefinition zwischen Machtphantasie, Sendungsglauben und Opferlamento ist generell für die Schulbücher kennzeichnend.

Nicht nur am Fortleben von Feindbildern zeigt sich die weitgehende Unfähigkeit des republikanischen Nationalismus, mit dem aggressiven und chauvinistischen Nationalismus der Vorkriegszeit zu brechen. Der Versuch der österreichischen Sozialdemokratie, die Republik als Sühne für das Verbrechen des Weltkrieges zu legitimieren, blieb insgesamt eine Außenseiterposition, die nicht einmal für die wenigen explizit republikanischen Schulbücher repräsentativ war. KARL RENNERS Deutung des Weltkrieges als Verbrechen ist sogar im selben Schulbuch dementiert durch das Gedicht „Denk es, o Deutschland“ des „Arbeiterdichters“ KARL BRÖGER, der das „Kriegserlebnis“ von 1914 als nationales Erweckungserlebnis feiert:

„Immer schon haben wir eine Liebe zu dir gekannt, / bloß wir haben sie nie mit einem Namen genannt. / Als man uns rief, da zogen wir schweigend fort, / auf den Lippen nicht, aber im Herzen das Wort / Deutschland! // Unsre Liebe war schweigsam, sie brütete tief versteckt; / nun ihre Zeit gekommen, hat sie sich hochgereckt. / Schon seit Monaten schirmt sie in Ost und West dein Haus ... // alle schützen wir deiner Grenze heiligen Saum. / Unser blühendes Leben für deinen dürrsten Baum, / Deutschland! // ... Herrlich zeigte es aber deine größte Gefahr, / daß dein ärmster Sohn auch dein getreuester war.“<sup>30</sup>

Mit „Deutschland“ ist hier das von 1914 gemeint und nicht ausdrücklich die Republik. Zudem wird hier der Weltkrieg als Verteidigungskrieg Deutschlands dargestellt. Denselben Tenor hat HEINRICH LERSCHS Gedicht „Soldatenabschied“. Auch hier ziehen die Soldaten in den Krieg, „das Vaterland zu schützen“, und es gipfelt in dem Vers: „Ein freier Deutscher kennt kein kaltes Müssen: / Deutschland muß leben, und wenn wir sterben müssen.“<sup>31</sup> Das impliziert aber, daß Deutschland in seiner schieren Existenz von den Feinden bedroht war.

---

29 Aus Vergangenheit und Gegenwart 1919, S. 13.

30 Ebd., S. 46. Das Gedicht kann man dem Schulbuchkanon der Weltkriegsliteratur zurechnen. Es findet sich beispielsweise auch in: Berlinisches Lesebuch o.J., S. 144 f.; Lesebuch für die evangelischen Schulen der Rheinprovinz 1929, 2. Bd., S. 241; ZIEGLER u.a. 1928, S. 319 f.; ZIEGLER u.a. 1929, S. 284.

31 Aus Vergangenheit und Gegenwart 1919, S. 43; auch in: Berlinisches Lesebuch o.J., S. 141; Ferdinand Hirts deutsches Lesebuch für Berlin 1926, S. 71 (auch in den Ausgaben für Brandenburg und Posen-Westpreußen); Lesebuch für die evangelischen Schulen der Rheinprovinz 1929, 2. Bd., S. 315.

In dem preußischen Geschichtsbuch von REINIGER und NICKOL wird der Weltkrieg ebenfalls affirmativ abgehandelt: Der Kriegsausbruch von 1914 wird hier als Stunde der Bewährung für Reichstag und Sozialdemokratie gedeutet und so zum Gründungsmythos der nationalen Zugehörigkeit der Sozialdemokratie. Die Bewilligung der Kriegskredite sei „einer der größten Tage in der deutschen Geschichte“ gewesen.<sup>32</sup> Ausdrücklich ist damit auch die Bejahung des Machtstaates verbunden, denn es wird die Rede des Parlamentspräsidenten wiedergegeben, wonach es im Weltkrieg um „die Frucht neuer Blüte, neuer Wohltaten, neuer Macht des deutschen Vaterlandes“ gehe (REINIGER/NICKOL, T. II, 1920, S. 123).

Machtphantasien konnten auch durch die wichtigste Neuerung in der Geschichtsschreibung für die Volksschulen nach dem Weltkrieg genährt werden. Diese lag in der Verschiebung der Nationalgeschichte von der Dynastie- zur Volksgeschichte. Die Einführung des „Volkes“ als Akteur der Geschichte impliziert eine eminente Demokratisierung des Nationsverständnisses, die sich im Grundsatz in den meisten Schulbüchern der Zwischenkriegszeit wiederfindet (OHLIGER 1999): Die frühere Fixierung der Geschichtsschreibung auf Monarchen und Kriegshelden wurde weitgehend aufgegeben, ihnen wurden die „Helden des Alltags“ ebenbürtig an die Seite gestellt. Insofern bewirkte die Einführung der Republik durchaus eine Zäsur im nationalen Selbstbild, denn ein „völkischer“ Nationsbegriff erkennt die Egalität der Nationszugehörigen untereinander ebenso an wie die Souveränität des Volkes, sein historisches Geschick selbst zu bestimmen. Das machte wohl auch die Attraktivität der völkischen Konzeption aus. Sie lag aber auch darin, daß „Volk“ als starker Volkskörper imaginiert wurde. An dem vorher zitierten Gedicht über die Bauernkriege läßt sich im Bild des Bauern diese Symbolik erkennen. Sie konnte republikanisch gedeutet werden, wenn die Fürsten als Blutsauger, als Parasiten am Volkskörper beschrieben wurden. Zugleich zeigte die Mythologie der Hermannschlacht und der Befreiungskriege aber auch, daß sich der Volkskörper von den Fesseln der Fremdherrschaft gewaltsam befreien und sich wehren muß, wenn, wie in den Friedensverträgen von 1919, Teile von ihm losgerissen werden.<sup>33</sup> Mit dem Topos vom starken Volkskörper war aber auch die Forderung nach dem Machtstaat als einzig angemessenem politischen Rahmen verbunden. In Österreich bedeutete dies

---

32 REINIGER/NICKOL, T. II, 1920, S. 123. Im Geschichtsbuch von KUMSTELLER wird der Kriegsausbruch als Versöhnung von Volk und Kaiser und als Einheit von Volk und Regierung gefeiert (KUMSTELLER u.a., IV. H., 1927, S. 57).

33 Diese Metaphorik findet sich bei KUMSTELLER u.a., IV. H., 1928, S. 34.

die Forderung nach einem Anschluß an Deutschland; diese Forderung wurde auch von der Sozialdemokratie vehement vertreten. Die Wiener Jubiläumsschrift zur Republikfeier von 1928 wünscht ein „deutsches Vaterland, einig und mächtig und frei“.<sup>34</sup> Das geht so weit, daß die Republik nur um des Anschlusses willen zu existieren scheint:

„Und so haben jene Männer Recht behalten, die schon 1848 sagten, das alle Deutschen umfassende Reich kann nur als deutsche Republik entstehen.“ Erst das Jahr 1918 hat den Weg zur Vereinigung aller Deutschen freigemacht.“<sup>35</sup>

Wie sehr in Österreich der Wunsch nach einem Anschluß durch die Sehnsucht nach dem starken Machtstaat motiviert war, zeigt sich auch daran, daß die Ergänzungshefte von 1919 mit HOFFMANN VON FALLERSLEBENS Hymne „Deutschland über alles in der Welt“<sup>36</sup> schließen, und daß die sozialdemokratischen Schulreformer in Wien 1930 ausdrücklich anordneten, das Lied an den Wiener Schulen zu lehren und bei feierlichen Anlässen zu singen (DACHS 1982, S. 194). Die Fixierung auf den Anschluß als politisches Projekt der Nation war aber in zweifacher Weise problematisch: Zum einen leisteten die Sozialdemokraten damit der Propaganda gegen die Friedensverträge von Versailles und Saint-Germain Vorschub, die ein Anschlußverbot enthielten. Zum anderen setzte zwar der Anschluß im sozialdemokratischen Verständnis die Existenz der Republik in Deutschland wie in Österreich voraus, doch konnte sich der Anschlußwunsch auch gegenüber den republikanischen Präliminarien verselbständigen, wie sich 1938 zeigen sollte.<sup>37</sup>

Tendenzen einer Verselbständigung des Volksbegriffs gegenüber dem Republikanismus finden sich auch in den republikanischen Schulbüchern: „Volk“ ist mit einer ausgeprägten Symbolik von Verwandtschaft, Verwurzelung und Emotionalität konnotiert, die es in die Nähe der Natur und der Familie als „natürlicher“ Einheit menschlichen Zusammenlebens rücken. Dies gipfelt darin, daß in denselben Ergänzungsheften, in denen KARL RENNEN zuvor die Republik beschworen hatte, an anderer Stelle ein Zitat FRIEDRICH

---

34 Um Freiheit und Menschenwürde 1928, S. 35.

35 Aus alter und neuer Zeit, Bd. IV, 1932, S. 43 f.

36 Aus Vergangenheit und Gegenwart 1919, S. 144.

37 Auch in Preußen vertreten manche Geschichtsbücher die Anschlußforderung, aber hier eher aus einer defensiven Position; ein starkes Reich aller Deutschen sei notwendig, weil das Deutschtum sonst wie seit 1866 schutzlos „den Angriffen der Slawen und Madjaren preisgegeben“ sei (KUMSTELLER u.a., IV. H., 1927, S. 18 f.).



LUDWIG JAHNS angeführt wird, das eine politische Konzeption des Volkes ausdrücklich dementiert:

„Nicht der äußere umgelegte Staatsverband ist das Volk. Zusammenseinmüssen gibt keinen wahren Verein. Das Ineinanderleben, das stille, vertrauliche Sich-aneinander-gewöhnen, das mit Wechselliebe Sich-lebend-einverleiben bildet das Volk und bewahrt und erhält es.“<sup>38</sup>

In Preußen fand die imaginierte Kraft des Volkskörpers in einem anderen nationalen Projekt seinen Ausdruck, nämlich in der Ostkolonisation. Im Geschichtsbuch von REINIGER und NICKOL wird die deutsche „Volkskraft“ am Beispiel der „Rückgewinnung und Besiedelung des deutschen Ostens“ durch deutsche Bauern und Bürger gezeigt, „die größte Tat und der größte Erfolg der Deutschen während des ganzen Mittelalters“.<sup>39</sup> Dies stellte einerseits das Volk in den Mittelpunkt, was republikanischen Intentionen entsprach. Andererseits drückte sich auch hier wie in Österreich ein Überlegenheitsanspruch aus gegenüber den Slawen, denen es nicht gelungen sei, das Land produktiv zu bewirtschaften und eine stabile Ordnung aufzubauen. Zugleich rechtfertigte es den Anspruch auf die ehemals zu Preußen gehörenden Gebiete und lieferte einen weiteren Grund, die Friedensordnung in Frage zu stellen, wie es im Geschichtsbuch von KUMSTELLER offen ausgesprochen wird: „Der Versailler Friede aber hat ... unseren Lebensraum ins Unerträgliche verengt.“ (KUMSTELLER u.a., IV. H., 1928, S. 84)

Weshalb aber gelang es letztlich nicht, den Geschichtsunterricht an Volksschulen zur Legitimation der Republik zu nutzen? Die Analyse der Schulbücher zeigt, daß die nur halbherzige Revision der Geschichtsschreibung in den republikanischen Schulbüchern bestimmte langfristig verankerte Topoi des deutschen Nationalismus intakt ließ: die Mythisierung des Krieges als Geburt der Nation und eine grundsätzliche Verfassungs-Indifferenz (LEPSIUS 1982, S. 17) des deutschen Nationalismus. Diese beiden Tendenzen wurden durch den grundlegenden Paradigmenwechsel in den Schulbüchern der Republik von der Dynastie- zur Volksgeschichte eher verstärkt; dies schuf die Grundlagen für eine Mobilisierung gegen die Republik. Man muß sich zudem vor

38 Aus Vergangenheit und Gegenwart 1919, S. 13.

39 REINIGER/NICKOL, T. I, 1921, S. 56; vgl. auch KAHNMEYER/SCHULZE 1931, S. 48. Das Thema Ostkolonisation fand seit den 1890er Jahren im Zuge der Germanisierungspolitik gegenüber der polnischen Minderheit Eingang in die preußischen Schulbücher; daran zeigt sich, daß auch in Preußen schon vor dem Weltkrieg völkische Elemente in die Nationsdefinition eindringen.



Augen führen, daß explizit republikanische Schulbücher in Preußen, Bayern und Österreich insgesamt eher die Ausnahme blieben. Bis weit in die 1920er Jahre hinein wurden häufig weiterhin die alten Schulbücher benutzt, die mit der einzigen Änderung neu aufgelegt wurden, daß man das Bild des Monarchen und vielleicht noch einige Lesestücke über seine Person entfernte. Auf welche Schwierigkeiten der Versuch stieß, die Volksschulen in republikanischem Sinne zu reformieren, zeigt schon die Tatsache, daß in Preußen Schulstreiks stattfanden, wenn nur das Bild des Kaisers aus dem Klassenzimmer entfernt werden sollte.<sup>40</sup> Auch die Auseinandersetzungen um die Jubiläumsfeiern der Republikgründung<sup>41</sup> an den Schulen, ihr Boykott bis hin zur Sabotage belegen, daß die Republikanisierung der Volksschulen insgesamt weitgehend mißlang. Dazu trug auch die Mehrzahl der Lese- und Geschichtsbücher für die Volksschulen bei, welche die Aggressivität des Nationalismus nach außen und seine antirepublikanischen Potentiale nach innen noch radikalisierten.

## 2 Fortleben des Kriegsnationalismus

Daß der Krieg das Zentrum der deutschen Selbstdefinition und Sinnstiftung als Nation war, wurde zur größten Hypothek, die der Nationalismus der Vorkriegszeit den Republiken in Deutschland und Österreich hinterlassen hatte. Dies machte es wohl unmöglich zu akzeptieren, daß Deutschland und Österreich den Ersten Weltkrieg mit verursacht und verloren hatten. Damit geriet aber auch die grundlegende Legitimation der Republik und der Friedensordnung ins Wanken. Und offenbar waren die Kriegsdeutungen der politischen Rechten attraktiver, weil sie die tradierten Sinnstiftungsmuster wieder aufnahmen statt zu verlangen, die Opfer des Krieges als sinnlos hinzunehmen und sich vom Weltmachtanspruch zu verabschieden.

---

40 PrGehStA, Rep. 77, Tit 1124, Nr. 61, Beiakte I, Pag. 1–9, 11, 12a, 19.

41 Zu Österreich vgl. DACHS 1982, S. 183–191. Zu Preußen vgl. z.B. eine antisemitische und antirepublikanische Schulrede in: PrGehStA, Rep 76 VII neu, Sekt. 1B-I, Teil I, No. 53, Bd. I, Pag. 269. Zum Streit um die Nationalfarben bei Schulfeiern und den Boykott des Verfassungstages durch Schüler vgl. PrGehStA, Rep 76 VII neu, Sekt. 1B-I, Teil I, No. 53, Bd. II, Pag. 207 f., 233, 271, 301, 309, 311. Vgl. auch LEHNERT/MEGERLE 1989. In Bayern fanden den Ministerialakten zufolge anscheinend überhaupt keine Feiern zur Republikgründung und zur Verfassung statt (BayHistA, MK 62191).

Die Schulbuchhistoriographie vor 1914 hatte – von Dynastiegeschichte abgesehen – ein großes Thema gehabt, nämlich daß die Deutschen deshalb ihre nationale Eigenart bewahren und zu einem mächtigen Volk aufsteigen konnten, weil sie sich kriegerisch von der Fremdherrschaft befreiten. In Preußen und Bayern kristallisierte sich dies seit der Reichsgründung in der mythischen Dreiheit Hermannschlacht – Befreiungskriege gegen NAPOLEON – deutsch-französischer Krieg von 1870/71 heraus.<sup>42</sup> Dieser Mythos war attraktiv, weil er die Nation als mächtiges und siegreiches Kollektiv beschwor und zugleich dem einzelnen Partizipation an der Nation verhiess und ihm eine ehrenvolle Rolle in der Nation garantierte. Denn im Krieg manifestierte sich die Nation als heroisches Volk, der Befreiungskrieg war Volkskrieg, wenngleich vor 1918 darauf geachtet wurde, den Volkskrieg als Bündnis von Volk und Monarch darzustellen: Es seien die freien Germanenbauern gewesen, die die Römer vertrieben hätten; es seien die Wiener gewesen, die ihre Stadt gegen die Türken hielten; es sei der einfache Wirt und Pferdehändler ANDREAS HOFER gewesen und die Tiroler Bauern, welche die Franzosen in Tirol bekämpft hätten; es waren die begeisterten Preußen, die als Freiwillige gegen NAPOLEON in den Krieg zogen, es waren ihre Frauen, die Verbandsmaterial zupften und sogar ihre Eheringe opferten, um den Befreiungskampf zu finanzieren; und es waren Nord- und Süddeutsche, die 1870/71 vereint und begeistert Frankreich besiegten. In Bayern wurde der Krieg gegen Frankreich in den Schulbüchern nach 1871 zum Basiserlebnis der nationalen Einheit stilisiert.

Ähnliches gilt für Österreich. Auch hier war seit den 1870er Jahren in den meisten Schulbüchern die Hermannschlacht der Ursprung der deutschen Geschichte. Spätestens seit dem Kriegeausbruch 1914 war in der Vielzahl von Kriegleseheften für die Volksschulen die Einordnung der österreichischen Geschichte in das Paradigma der deutschen Nation vollzogen: Wie in Bayern nach 1870, so wurde auch in Österreich nach 1914 die „Schwertgemeinschaft“ der Deutschen im Krieg zum Erlebnis nationaler Zugehörigkeit mythisiert. Seit den 1890er Jahren war besonders in Preußen, aber auch in Bayern aus der ungebrochenen Kette nationaler Siege von 1813 bis 1871 ein zunehmend aggressiver Weltmachtanspruch hergeleitet worden, der die Eroberung von Kolonien und massive Aufrüstung zum nationalen Projekt

---

42 Die Bedeutung des Krieges für den deutschen Nationalismus ist in jüngerer Zeit von der Forschung verstärkt beachtet worden (KLENKE 1995; MOSSE 1993; ULRICH/ZIEMANN 1997). Daß dies kein ausschließlich deutsches Phänomen war, zeigt VOGEL 1997; vgl. auch LANGEWIESCHE 1995, S. 192–197.

machte. In den österreichischen Volksschulbüchern waren Allmachtsphantasien zwar weniger ausgeprägt, nicht zuletzt wegen der Niederlage von 1866 gegen Preußen. Doch auch hier wurde schließlich die Annexion Bosnien-Herzegowinas emphatisch begrüßt. All diese Elemente des Kriegsmythos waren im Weltkrieg nochmals durch Lesehefte und Siegesfeiern an den Schulen revitalisiert worden.

Der Mythos des Volkskriegs hatte also schon vor dem Weltkrieg dem Volk als Akteur der Geschichte eine wichtige Stellung eingeräumt. Daran knüpften dann die republikanischen Versuche an, einen demokratischen Volksbegriff zu etablieren. Doch war mit dem Mythos des Volkskrieges bereits der „Totale Krieg“ (CHICKERING 2001) vorweggenommen und legitimiert worden: Auch Frauen, Greise und Kinder hatten freudig ihr Letztes hinzugeben. Seit den 1890er Jahren hatte sich diese Kriegsideologie in Deutschland ebenso wie in Österreich insofern radikalisiert, als in den Schulbüchern das begeisterte Sterben fürs Vaterland zur Norm erhoben wurde und nur noch die Alternative Sieg oder Untergang als ehrenhaft galt, selbst in vollkommen aussichtsloser militärischer Lage. Das heißt aber auch, daß trotz der impliziten Demokratisierung des Nationsbegriffs, für die der Volkskrieg stand, der Eigenwert des Individuums gegenüber dem Anspruch der Nation auf Größe, Macht und Ehre negiert wurde. Zudem hatte der Kriegsmythos den Nationalismus von Vorstellungen über die innere politische Ordnung der Nation entleert. Der sakralisierte Volkskrieg verhieß heroische Partizipation an der Nation, ohne sie als demokratische politische Partizipation zu entwerfen. Die Staatsordnung der Nation hatte sich in erster Linie daran zu bewähren, daß sie mächtig genug war, den Feind abzuwehren.

Wenn nun die Republikaner versuchten, den Volkskrieg als revolutionäre Demokratiebewegung zu deuten, taten sie es vor dem Hintergrund dieser langfristig und tief verankerten Vorstellungen. Ein Republikanismus, der auf eine Delegitimierung des Krieges verzichtete, setzte sich deshalb der großen Gefahr aus, daß die Mythologie des nationalen Befreiungskrieges weniger als Begründung der republikanischen Staatsordnung, sondern als Aufruf zum Kampf gegen die Friedensordnung von Versailles bzw. Saint Germain gedeutet wurde. Schließlich ließen ja auch manche der republikanischen Schulbücher keinen Zweifel daran, daß der gegenwärtige Zustand „Knechtschaft“ bedeute.

Um so mehr gilt dies für die überwiegende Mehrzahl der Lese- und Geschichtsbücher für die Volksschulen, die keine republikfreundliche Position zum Ausdruck brachten: Hier klammerte man sich förmlich an den Kriegs-

mythos, um die Grundlagen eines heroischen nationalen Selbstbildes nicht aufgeben zu müssen.

### 3 Radikalisierung von Aggressivität nach außen und antirepublikanischem Ressentiment nach innen

Das große Skandalon in allen Schulbüchern der Zwischenkriegszeit waren die Friedensverträge von Versailles und Saint Germain. Dies nicht nur, weil sie die seit den 1890er Jahren so hochgesteckten Weltmachtsprüche verletzten, sondern auch, weil sie die mit der Wendung zum völkischen Nationalismus verbundene Sehnsucht nach völkischer Einheit negierten. Fast wichtiger scheint aber gewesen zu sein, daß der Versailler Vertrag den Kern der nationalen Identität, den Kriegsmythos, bedrohte. Der Weltkrieg war seit seinem Ausbruch in die Kontinuität der „Wacht am Rhein“, der nationalen Mythologie vom Verteidigungskrieg gegen französische Aggression, integriert und mit einer starken heilsgeschichtlichen Aufladung versehen worden, und diese wurde in den Schulbüchern nach 1918 auf breitem Raum reproduziert.

Wiederum wurde, wie schon vor 1914, die Lyrik aus der Zeit der Befreiungskriege wiedergegeben, die den Nationalkrieg als religiöses Opfer sakralisierte: Das Kollektiv erwarb sich durch die Passion und den Opfertod seiner Söhne eine Auserwähltheit von Gott, die sich im kriegsentscheidenden Eingreifen des „deutschen Gottes“ manifestierte. Erzählungen aus dem Weltkrieg zeigten den Krieg in den Lesebüchern als Erlebnis göttlicher Nähe<sup>43</sup> und als Erfahrung von Liebe, Brüderlichkeit und Kameradschaft, als Reinigung und Mannwerdung. Im Schützengraben wurden soziale Unterschiede bedeutungslos, hier wurde wahre Egalität gelebt. Diese mythische Sinngebung mag auch deshalb besonders attraktiv gewesen sei, weil nun – anders als in den hurra-patriotischen Kriegsschilderungen der Zeit vor 1914 – auch das Grauen des Krieges und das individuelle Leid von Soldaten, Hinterbliebenen, Vertriebenen und Hungernden im Hinterland geschildert und anerkannt wurde.

---

43 Dieser Aspekt wurde besonders in den katholischen Lesebüchern immer wieder beschworen. An dieser Affirmation des Weltkrieges zeigt sich das Ausmaß nationaler Identifikation auch im katholischen Milieu.



Doch diese Sinngebung drohte der Kriegsschuldartikel des Friedensvertrags zu dementieren. Die Folge war, daß selbst in manchen republikanischen, um so mehr aber in den von der Republik distanzierten Schulbüchern eine massive Polemik gegen die „Kriegsschuldlüge“ ausgebreitet wurde.<sup>44</sup> Die in den Lesebüchern immer wieder beschworene „Heimat“ bekräftigte das Selbstbild von den Deutschen als friedfertiges, arbeitsames Volk. Die Heimat-Ikonographie hatte bereits während des Weltkriegs eine wichtige Rolle bei der Sinngebung des Krieges gespielt, sie symbolisierte das, was man im Krieg angeblich verteidigte.<sup>45</sup> Zudem unterstellte man den Alliierten nun, der Friedensvertrag sei die Fortsetzung des Krieges mit anderen Mitteln, nachdem die deutschen und österreichischen Armeen ein Vordringen des Feindes auf das eigene Territorium verhindert hatten: Der Friedensvertrag mache Deutschland und Österreich wehrlos wie zu den Zeiten des Dreißigjährigen Krieges, LUDWIGS XIV. und NAPOLEONS, weshalb nun die Besetzung Deutschlands gelungen sei (jedenfalls im symbolischen und ökonomischen Herzen der Nation, dem Rheinland und dem Ruhrgebiet) und Deutschland versklavt werde.<sup>46</sup> Die Fortsetzung der „Hungerblockade“ durch die Alliierten nach dem Waffenstillstand und die Ruhrbesetzung wurden als Belege für den Vernichtungswillen der Feinde angeführt.<sup>47</sup> Dies korrespondierte insgesamt mit einer dramatischen Verschärfung von Feindbildern. In manchen Lesebüchern bestand fast die gesamte Geschichtserzählung aus einer Folge von Kämpfen der Deutschen gegen einfallende feindliche „Horden“: Hunnen, Magyaren, Türken, Franzosen und russische Kosaken. Unter dem Paradigma des „Volkstumskampfs“ wurde auch die Zeit nach 1918 zum permanenten Krieg. Die Abtrennung als deutsch reklamierter Gebiete nach den

---

44 Der Bayerische Landtag und das bayerische Kultusministerium unterstützten die Kampagne tatkräftig, indem sie eine Belehrung über die „Kriegsschuldlüge“ an allen Volksschulen zur Pflicht machten; eine Broschüre entsprechenden Inhalts wurde kostenlos an den Schulen verteilt (BayHStA, MK 15590, Bd. II: Schreiben Arbeitsausschuß deutscher Verbände an Ministerium vom 15. Juni 1929). In Preußen wurde selbst in den republikanischen Geschichtsbüchern offen gegen die „Kriegsschuldlüge“ polemisiert (KUMSTELLER u.a., IV. H., 1927, S. 88; KAHNMEYER/SCHULZE 1931, S. 201 ff.).

45 Zum Verhältnis von Heimat, Nation und Krieg vgl. CONFINO 1997.

46 KUMSTELLER u.a., IV. H., 1927, S. 88: Deutschland sei in „feindlicher Schuld knechtschaft“; für Österreich RUSCH u.a. 1922, S. 109; LANG u.a. 1930, S. 120; für Bayern KAHNMEYER/SCHULZE 1930, S. 191.

47 Vgl. z.B. den Text „Martyrium“ in einem Lesebuch für Berlin, der den Alliierten unterstellt, sie hätten bei der Ruhrbesetzung ein Kinderkrankenhaus geräumt und Kinder sterben lassen (Berlinisches Lesebuch o.J., S. 395–399).



Friedensverträgen wurde als feindliche Eroberung geschildert. All dies ließ für die Gegenwart nur eine Schlußfolgerung zu: Ein solchermaßen in seiner kulturellen Identität und seiner ökonomischen Existenz bedrohtes Volk mußte sich gewaltsam wehren. Daran ließen die Schulbücher keinen Zweifel. Hier wurde erzählt, wie die Bauern sich im Dreißigjährigen Krieg bewaffneten und Jagd auf plündernde Soldaten machten<sup>48</sup>, und Feldmarschall BLÜCHERS Ausspruch aus den Befreiungskriegen wurde zitiert, wonach das „Schelmfranzosenzeug“ vom deutschen Boden zu vertilgen sei (KAHNMEYER/SCHULZE 1928, S. 134; DIES. 1930, S. 142).

Welche Funktionen konnten die beschriebenen Mythen und Symbole für die Definition eines innenpolitischen Projekts der Nation erfüllen? Wo die positive Kriegsmythologie intakt blieb – und das war in der überwältigenden Mehrheit der Schulbücher der Fall – konnte sie sich kaum zugunsten der Republik auswirken. Wofür, abgesehen von Verteidigung, der Weltkrieg ausgefochten worden war, blieb im Vagen: Für Deutschland, wie es die oben zitierten Gedichte von KARL BRÖGER und HEINRICH LERSCH formulierten, oder „für uns“, wie es das zum Schulbuchkanon zu zählende Gedicht eines Obertertianers nannte.<sup>49</sup> Zuweilen waren die Antworten offen reaktionär, dort zogen die Soldaten in den Krieg „für Gott, Kaiser und Reich“ (KAHNMEYER/SCHULZE 1928, S. 167), symbolisiert durch die schwarz-weiß-rote Fahne, die in den antirepublikanischen Schulbüchern immer wieder erwähnt wurde. Oftmals wurde die Einigkeit aller Deutschen beim Kriegsausbruch 1914 und die Brüderlichkeit der Frontkämpfer beschworen und damit implizit ein Gegenbild entworfen zur inneren Zerrissenheit, in die Deutschland am Ende des Krieges zurückgefallen sei. In Bayern war die antirepublikanische Stoßrichtung bei der Mythisierung des „Augusterlebnisses“ von 1914 besonders deutlich; die Republik wurde mit Arbeitslosigkeit und Schiebertum identifiziert.<sup>50</sup> Das Schlesische Lesebuch setzt Kriegsniederlage, Friedensvertrag und Republik in eins als eine Zeit von Schmach und Schande:

„Einmal wird alles vergessen sein, / die ganze Schmach und die ganze Pein. / Einmal wird unser deutscher Rhein / wieder deutsch und unser sein. / Die Fahne wird hoch im Winde wehn / und hoch in der Welt in Ehren stehn./ Kein fremdes Wort wird mehr zum

48 So z.B. in: Ferdinand Hirts Lesebuch für Brandenburg, T. II, 1926, S. 76–84; Schlesisches Lesebuch 1924, S. 265–270.

49 Schlesisches Lesebuch 1924, S. 324; Berlinisches Lesebuch o.J., S. 144; Lesebuch für die evangelischen Schulen der Rheinprovinz 1929, 1. Bd., S. 135.

50 BECK u.a., evangelische Volkshauptschulen 1927, S. 485–488; PRESTEL u.a. 1927, S. 293–296; ZIEGLER u.a. 1929, S. 58–61.

Befehle, / befreit ist die große deutsche Seele, / befreit von Schande und Feindesnot / und neu erstanden vom Ehrentod, / vorüber ist dann die Raserei / verhallt ist der Gasse wildes Geschrei; / ... und das kranke Deutschland ist genesen“ (Schlesisches Lesebuch 1924, S. 328 f.).

Hier wird offensichtlich, wie sehr die Sehnsucht nach dem nationalen Machtstaat gegen die Republik mobilisiert werden konnte. In Österreich resultierte diese Sehnsucht in der Forderung nach dem Anschluß. In Bayern und Preußen dagegen war es eher die Wiederbelebung der Mythologie vom deutschen Reich, dessen „Herrlichkeit“ der Republik gegenübergestellt wurde.<sup>51</sup> Auffallend ist daran, daß die Figur des Kaisers dabei nur noch eine geringe Rolle spielte. Besonders WILHELM II. wurde in den meisten Geschichtsbüchern einer mehr oder minder offenen Kritik unterzogen. Insofern war tatsächlich in den meisten Schulbüchern der Monarchismus aufgegeben worden.<sup>52</sup> Vielmehr war es nun die Figur BISMARCKS, später auch die HINDENBURGS, die Erlösungshoffnungen verkörperte.<sup>53</sup> In einem bayerischen Lesebuch spielt ein Gedicht auf BISMARCK und HINDENBURG an und äußert dann offen die Hoffnung auf einen Helden „in schimmernder Wehr“, der Deutschlands Ehre wieder herstellen möge (BECK u.a. 1929, S. 221 f.). In anderen Lesebüchern scheint sich der aufkommende politische Messianismus (SCHREINER 1998) in dem Gedicht „Gudruns Klage“ auszudrücken, wo GUDRUN als Dienerin am Normannenhof auf ihren Bruder und ihren Bräutigam wartet, die sie mit dem Schwert befreien sollen.<sup>54</sup> Allerdings stand die Forderung nach einem „Führer“ nirgends im Vordergrund.

Doch es war nicht nur die Kontinuität des Kriegsmythos und die Machtstaatssehnsucht, welche die Etablierung eines republikanischen Nationsbegriffs so schwer machten. Auch die große Neuerung nach 1918, die Etablierung von Volks- statt Dynastiegeschichte, konnte die Unfähigkeit nicht

---

51 In Bayern ordnete das Ministerium 1921 und 1931 Feiern an allen Volksschulen zum Jubiläum der Reichsgründung von 1871 an (BayHStA, MK 14853, Bd. III, Nr. 56823 u. MK 62191, Bd. I).

52 In Bayern wurde im Vergleich am stärksten an einem traditionellen Monarchismus festgehalten: Die bayerische Ausgabe des Realienbuchs von KAHNMEYER/SCHULZE (1930) schreibt die Dynastiegeschichte der Vorkriegszeit fort.

53 BISMARCK wurde auch in den bayerischen, zum Teil sogar in den österreichischen Schulbüchern zum Helden monumentalisiert.

54 Lesebuch für die katholischen Schulen Niedersachsens 1925, S. 175; Ferdinand Hirts deutsches Lesebuch für Berlin 1926, S. 62; Ferdinand Hirts Lesebuch für Brandenburg, T. I, 1928, S. 33; Lesebuch für die evangelischen Schulen der Rheinprovinz 1929, 1. Bd., S. 124.

überwinden, das Konzept Nation mit einer konkreten politischen Ordnungsvorstellung zu verknüpfen. Gerade „Volk“ und „Heimat“ als neue Zentralbegriffe der nationalen Selbstvergewisserung sollten ja einen kleinsten gemeinsamen Nenner schaffen, der Demokratie verhieß und zugleich vermied, die in der politischen Öffentlichkeit so massiv umstrittene Frage nach der konkreten Staatsform zu stellen.

Generell ist dies Ausdruck der Tendenz, Nation in geringerem Maße als vor dem Weltkrieg über Geschichte zu definieren. Denn Volk und Heimat waren statische Begriffe, wie sich an ihren wichtigsten Symbolen ablesen läßt: der Bauer mit seiner immer gleichen, zyklischen Arbeit sowie Blut und Boden. Auch die in den Lesebüchern breiten Raum einnehmende Beschreibung der „Grenz- und Auslandsdeutschen“ in Osteuropa, in Amerika und in den ehemaligen Kolonien spiegelte das sich ethnisierende nationale Selbstbild wider. Sie entwarf die Nation als eine durch Abstammung bestimmte Gemeinschaft von fleißigen Kulturpionieren, die freilich als Insel „im fremden Völkergemisch“ permanent bedroht war.<sup>55</sup> Ebenso ist die breite Rezeption des Nibelungenliedes in den Lesebüchern ein Beleg für die Ausdünnung der historischen Dimension des Konzepts „Nation“. Die nationale Geschichte wurde zunehmend auf kriegerischen Heroismus von „Germanenrecken“ und Nibelungen reduziert.

Nation wurde also immer weniger in politischen Kategorien gedacht und dadurch auch aufladbar mit rassistischen Vorstellungen. Besonders stark ausgeprägt war die völkische Umformung des Nationalismus in Bayern. Dies ist wohl darauf zurückzuführen, daß in Bayern vor 1918 keine Tradition existiert hatte, Nation über den Staat zu denken. Die Identifikation mit dem preußisch dominierten Reich war problematisch geblieben. Anders war das in Preußen, wo der Landesherr auch Oberhaupt des Nationalstaats war und wo die preußischen Reformen als Vorbereitung der Befreiungskriege gegen NAPOLEON immer schon Teil der nationalen Mythologie gewesen waren. In Österreich war zwar das Verhältnis von Monarchie und Nation vor 1918 ebenso problematisch wie in Bayern, weil der Kaiser den übernationalen Reichsgedanken verkörpert hatte. Das leistete einer völkischen Nationsdefinition Vorschub, wie sie in den antirepublikanischen Lesebüchern nach 1918 deutlich ausgeprägt war. Doch setzte sich in Österreichs Schulbüchern auch in der Republik die Hochschätzung der Josephinischen Reformen fort und wirkte als „staatsnationales“ Gegengewicht zur ethnischen Nationsdefinition.

---

55    Berlinisches Lesebuch o.J., S. 417.

Allerdings war die Geschichtsschreibung in den Schulbüchern im Ganzen trotz aller völkischen Tendenzen weder in Deutschland vor 1933 noch in Österreich bis 1938 von einem rassistischen Weltbild geprägt. Es finden sich aber – besonders in Schulbüchern katholischer Provenienz – vereinzelt rassistische und antisemitische Topoi, etwa wenn die mittelalterlichen Juden des Wuchers bezichtigt werden<sup>56</sup>, oder wenn die Tiroler Schützen als Verkörperung der germanischen Rasse ausgegeben werden (STEGEGER 1930, S. 351). Die Vorstellung vom „Volk“, wie sie in den Schulbüchern vermittelt wurde, bot aber durchaus Ansatzpunkte für eine antisemitische Ausdeutung: Ein wichtiges Thema war das Volk als arbeitendes Volk; doch war dabei immer nur von Bauern, Handwerkern, Arbeitern, manchmal auch von geistig Tätigen die Rede. Implizit waren damit Kaufleute ausgeschlossen. Dies war antisemitisch interpretierbar, zumal in den Texten über Weltkrieg und Inflation immer wieder Wucherer und Schieber stigmatisiert wurden, was im Kontext des öffentlichen Diskurses jener Zeit antisemitische Stereotype waren.

Neben den bisher genannten Charakteristika des Nationalismus scheint aber ein weiterer Faktor die Mobilisierung gegen die Republik maßgeblich befördert zu haben, auch wenn er in den Schulbüchern eine weniger prominente Rolle spielt als Kriegsmythologie und völkische Vorstellungen: Nämlich die Tatsache, daß sich die Konfliktlinie zwischen Republikanern und Antirepublikanern mit der konfessionellen Konfliktlinie überlagerte. Sowohl in Preußen als auch in Bayern und Österreich waren es Auseinandersetzungen um das Verhältnis von Schule und Kirche, um die Konfessionalität der Volksschulen und um die Pflicht zur Teilnahme am Religionsunterricht und Gottesdienst, die das Reformwerk der Republikaner zum Scheitern brachten. Am österreichischen Fall wird das besonders deutlich: Hier fällt auf, daß die dezidiert republikanischen Schulbücher eine protestantische Tendenz haben. So wird behauptet, es wäre für die Deutschen besser gewesen, wenn sie eine protestantische Nationalkirche gegründet und sich von Rom unabhängig gemacht hätten. Entsprechend negativ wird die katholische Gegenreforma-

---

56 Traditionelle Stereotype des Antijudaismus gibt die katholische Ausgabe des Geschichtsbuchs von KAHNMEYER wieder: „Die Juden waren von den Zünften und Kaufmannsgilden ausgeschlossen. Sie wurden als Geldwechsler und Geldverleiher reich. ... Wer in ihre Hände fiel, kam oft um Haus und Habe. Kriegführenden Fürsten schossen sie häufig das nötige Geld vor und bekamen dafür Schutz und mancherlei Vorrechte.“ (KAHNMEYER/SCHULZE 1919, S. 54) Das Tiroler Volksschullesebuch von STEGEGER wiederholt den alten Vorwurf, die Juden hätten CHRISTUS ans Kreuz geschlagen (STEGEGER 1930, S. 348).



tion bewertet.<sup>57</sup> Die Mobilisierung der Katholiken gegen eine derartigen Gestaltung der republikanischen Schulreform entwickelte sich zu einem Kampf gegen die Republik, den die katholischen Christlichsozialen für sich entscheiden konnten. Entsprechend war die im „Ständestaat“ durchgesetzte Revision der Schulbücher im wesentlichen ein Programm der Re-Katholisierung, das sich in Heiligenlegenden und in einer mythischen Überhöhung der Kreuzzüge und der Türkenkriege ausdrückte.<sup>58</sup> Dennoch beschworen auch die „Austrofaschisten“ die Zugehörigkeit der Österreicher zum deutschen Volk, indem sie die österreichische Geschichte als Geschichte der Ostmark interpretierten, deren Aufgabe es gewesen sei, „das Herzstück Europas dem deutschen Volkstum zu erhalten“ (SCHLEICHER u.a. 1936, S. 187). Doch damit hatten die „Austrofaschisten“ letztlich den Nationalsozialisten nichts entgegensetzen, die den Österreichern nicht nur völkische Identität, sondern dazu noch den Anschluß an ein mächtiges Reich und eine Revision der Friedensordnung versprochen.

#### 4      **Fazit**

An den Volksschulbüchern hat sich gezeigt, wie sehr nach 1918 die Republikaner in Deutschland wie in Österreich bis weit hinein in die Sozialdemokratie dem Nationalismus verhaftet geblieben waren. Zwar versuchten sie, den Nationsbegriff zur Legitimation der Demokratie zu nutzen, indem sie Geschichte als Volksgeschichte erzählten und die überkommene Befreiungskriegsmythologie als Begründung der Volkssouveränität deuteten. Doch konnte die Fokussierung auf das Volk die überkommene Verfassungs-Indifferenz des deutschen Nationalismus nicht überwinden. Vielmehr beförderte die Metapher vom „starken Volkskörper“ Sehnsüchte nach dem starken Machtstaat und den Affekt gegen die Friedensordnung von 1919, weil sie diesen Volkskörper angeblich zerriß, schwächte und einengte. Noch problematischer war jedoch, daß selbst die meisten republikanischen Schulbuchautoren nicht bereit waren, die Republik als Lehre aus der Katastrophe des Weltkrieges zu deuten. Offenbar war die Mythologie des Krieges bis 1918 so

---

57    Aus alter und neuer Zeit, Bd. III, 1932, S. 65 u. 86.

58    1935/36 wurden von den „Austrofaschisten“ neue Ergänzungshefte erarbeitet und an allen Schulen obligatorisch eingeführt: Mein Vaterland, mein Österreich 1935; O du mein Österreich 1935; Hoch Österreich! 1935; Ich bin ein Österreicher! 1935.



sehr das symbolische Zentrum der deutschen Selbstdefinition, daß es nicht möglich war, den Krieg als sinnlos zu delegitimieren. Doch damit blieben die mythischen Leitbilder intakt, die dann zur Mobilisierung gegen die Republik genutzt wurden. Die Gegenwart wurde als Wiederholung der „Schmach“ und existenziellen Bedrohung der Nation im Dreißigjährigen Krieg und in der napoleonischen Zeit gedeutet und der Mythos des Befreiungskrieges erschien als Vorbild für eine gewaltsame Revision der Friedensordnung. Der Mythos der „Volkskriege“ von 1809 bis 1815, auf den die Republikaner rekurrierten, um das Volk als Akteur der Geschichte einzuführen, schuf zugleich die Utopie einer kriegerischen Volksgemeinschaft, die das propagandistische Gegenbild zur Republik abgeben konnte. Diese Utopie war gerade deshalb so attraktiv, weil sie einerseits dem Leiden im Weltkrieg Sinn verlieh und weil sie andererseits das Versprechen einer egalitären, innerlich gereinigten und auf ihre Erlösung hinarbeitenden Nation enthielt, an der der einzelne durch sein Opfer im Krieg partizipieren konnte. Dies war aber zugleich das Leitbild einer totalitären Inanspruchnahme des Individuums für das Kollektiv, das der Nationalsozialismus aufgriff und radikalisierte. Insgesamt war nach den Ergebnissen der Schulbuchanalyse nicht Rassenideologie oder Antisemitismus die tiefste Wurzel des Nationalsozialismus in der kollektiven Mentalität. Vielmehr scheinen Anknüpfungspunkte für den Nationalsozialismus eher in zwei anderen Charakteristika des deutschen Nationalismus gelegen zu haben: Zum einen im Leitbild der kriegerischen Volksgemeinschaft, das den Eigenwert des Individuums gegenüber dem Kollektiv negierte und dabei Egalität und Partizipation in der totalen Mobilisierung für den Krieg verwirklicht sah, anstatt sie als demokratische innere Ordnung zu definieren; zum anderen in einem aggressiven äußeren Machtanspruch, der sich aus einer imaginierten existenziellen Bedrohung durch den Feind und einem Glauben an die heilsgeschichtliche Sendung der eigenen Nation rechtfertigte.

## Quellen und Literatur

### Archivalien

Bayerisches Hauptstaatsarchiv (BayHStA):

MK 14853, Bd. III: Ministerium des Innern für Kirchen- und Schulangelegenheiten/Staatsministerium für Unterricht und Kultus: Höhere Lehranstalten. Schulfeste und Schulfeiern. 1915–1932.

MK 15590: Staatsministerium für Unterricht und Kultus: Der Friedensvertrag von Versailles. Dessen Behandlung in den Schulen. Bd. II: 1928–1933.

MK 62191, Bd. I: Ministerium des Innern für Kirchen- und Schulangelegenheiten/Staatsministerium für Unterricht und Kultus: Volksschulwesen. Schulfestlichkeiten – Schulentlassungen. 1900–1961.

Österreichisches Staatsarchiv, Allgemeines Verwaltungsarchiv (ÖStA, AVA):

24 E, Fasz. 4923: Unterricht Allgemein, Gutachten Geschichtsbücher 1927–1934.

24 E, Fasz. 4968: Unterricht Allgemein, Gutachten Lesebücher 1918–1921.

Preußisches Geheimes Staatsarchiv (PrGehStA):

Rep 76 VII neu, Sekt. 1B-I, Teil I, No. 53: Ministerium der geistlichen und Unterrichts-Angelegenheiten/Ministerium für Wissenschaft, Kunst und Volksbildung: Acta betr. die staatsbürgerliche Erziehung in den Schulen (Bürgerkunde). Die Politik in den Schulen. Bd. I: 1903–1922; Bd. II: 1922–1929.

Rep. 77, Tit 1124, Nr. 61, Beiakte I: Ministerium des Innern: Akten betr. das politische Verhalten der Lehrer. 1923–1924.

### Quellen

Aus alter und neuer Zeit. Für das 4. und 5. Schuljahr. Zusammengestellt vom Schulbücher-Ausschuß des Deutschösterreichischen Unterrichtsamtes. Wien 1919.

Aus alter und neuer Zeit. Hrsg. v. einer Arbeitsgemeinschaft von Geschichtslehrern. Bd. III: Ein Geschichtsbuch für die dritte Klasse der Hauptschulen und der Mittelschulen. Wien/Leipzig 1932; Bd. IV: Ein Geschichtsbuch für die vierte Klasse der Hauptschulen und der Mittelschulen. Wien/Leipzig 1932.

- Aus Vergangenheit und Gegenwart. Für das 6., 7., 8. und 9. Schuljahr. Zusammengestellt vom Schulbücher-Ausschuß des Deutschösterreichischen Unterrichtsamtes. Wien 1919.
- BECK, J./GRIMM, E./HOERNER, H. u.a. (Hrsg.): Lesebuch für den 6. und 7. Schülerjahrgang evangelischer Volkshauptschulen Bayerns. München 1927.
- DIES. (Hrsg.): Lesebuch für den 6. und 7. Schülerjahrgang der Gemeinschaftsschulen Bayerns. München 1927.
- DIES. (Hrsg.): Lesebuch für den 8. Schülerjahrgang (Knaben) der Gemeinschaftsschulen Bayerns. München 1929.
- Berlinisches Lesebuch. T. IV: 7.–8. Schuljahr. 8. Aufl., Berlin o.J.
- Das neue Buch für das 2. und 3. Schuljahr. Zusammengestellt vom Schulbücher-Ausschuß des Deutschösterreichischen Unterrichtsamtes. Wien 1919.
- GERNERT, D. (Hrsg.): Schulvorschriften für den Geschichtsunterricht im 19./20. Jahrhundert. Köln u.a. 1994.
- Ferdinand Hirts Deutsches Lesebuch für Berlin. Für das 5.–8. Schuljahr. T. I: Gedichte. Breslau 1926.
- Ferdinand Hirts Lesebuch für Brandenburg. Ausgabe D, T. I: 5. u. 6. Schuljahr. Breslau 1928; T. II: 7. u. 8. Schuljahr. Breslau 1926.
- Hoch Österreich! Für die 6. u. 7. Stufe der Volksschule und die 2. u. 3. Klasse der Haupt- und Mittelschule. Wien/Leipzig 1935.
- Ich bin ein Österreicher! Neben den eingeführten Lesebüchern im Unterrichte an Volksschulen (8. Schulstufe) und an Haupt- und Mittelschulen (4. Klasse) zu verwenden. Wien 1935.
- KAHNMEYER, L./SCHULZE, H.: Geschichte für Volks- und Bürgerschulen. Ausgabe für katholische Schulen. Bearb. v. F. LIEKEFETT. 191. bis 200. Aufl., Bielefeld/Leipzig 1919.
- DIES.: Geschichte für Volks- und Bürgerschulen. Bielefeld/Leipzig 1928.
- DIES.: Bayerisches Realienbuch. Neubearbeitung für den Arbeitsunterricht. Bearb. v. H. REINLEIN. Bielefeld/Leipzig 1930.
- DIES.: Realienbuch. Neubearbeitung für den Arbeitsunterricht von E. BORCHERS u.a. Ausgabe A für evangelische Schulen. Ausgabe für Brandenburg. Bearb. v. O. WAHNELT. Bielefeld/Leipzig 1931.
- KUMSTELLER, B./HAACKE, U./SCHNEIDER, B./RÖDIGER, W.: Geschichtsbuch für die deutsche Jugend. II. H. (Volksschulausgabe) 5. Aufl., Leipzig 1929; IV. H. (Mittelschulausgabe) 2. verb. Aufl., Leipzig 1927; IV. H. (Volksschulausgabe) Staatsbürgerkunde. Leipzig 1928.
- LANG, L./JANHUBER, K./PRÜGER, J.: Zeiten und Menschen. Lebensvolle Erzählungen für den Geschichtsunterricht in der Hauptschule. Bd. IV. Wien/Leipzig 1930.

- Lesebuch für die evangelischen Schulen der Rheinprovinz. Ausgabe für den Regierungsbezirk Düsseldorf. T. III., 1. Bd.: 5. u. 6. Schuljahr. Bielefeld/Leipzig 1929; 2. Bd.: 7. u. 8. Schuljahr. Bielefeld/Leipzig 1929.
- Lesebuch für die katholischen Schulen Niedersachsens. Hrsg. v. Katholischen Lehrerverband des Deutschen Reiches und dem Verein katholischer Lehrerinnen. Oberstufe: Mein Vaterland. Dortmund o.J. (1925).
- Mein Vaterland, mein Österreich. Für die 3. Stufe der Volksschulen. Wien o.J. (1935).
- O du mein Österreich. Für das 4. Schuljahr der Volksschulen oder die 1. Klasse der Hauptschulen. Wien/Leipzig 1935.
- PRESTEL, J./WEIGL, F./WEICHSER, H./ZINKL, J. (Hrsg.): Lesebuch für den 6. und 7. Schülerjahrgang katholischer Volkshauptschulen Bayerns. München 1927.
- REINIGER, M./NICKOL, H.: Neues geschichtliches Lesebuch. T. I, 8. u. 9. Aufl., Langensalza 1921; T. II, 5. Aufl., Langensalza 1920.
- RUSCH, G./HERDEGEN, A./TIECHL, F.: Lehrbuch der Geschichte für die Bürgerschulen der Republik Österreich. Ausgabe in 2 Teilen. T. II, Wien 1922.
- SCHLEICHER, L./LANG, L./JANHUBER, K./PRÜGER, J.: Zeiten und Menschen. Handbuch der Geschichte für Hauptschulen. T. II, Wien/Leipzig 1936.
- Schlesisches Lesebuch. Bd. III: 5.–8. Schuljahr: Mein deutsches Vaterland. Dortmund o.J. (1924).
- STEGER, J.: Volksschullesebuch für die 6. bis 8. Schulstufe. Wien/Leipzig 1930.
- Um Freiheit und Menschenwürde. Ein Lebensbuch deutscher Dichtung. Zur Zehnjahrfeier der österreichischen Republik der Jugend Wiens gewidmet von ihrer Vaterstadt. Wien/Leipzig 1928.
- Zentralblatt für die gesamte Unterrichts-Verwaltung in Preußen. Hrsg. in dem Ministerium für Wissenschaft, Kunst und Volksbildung, 64 (1922), 65 (1923).
- ZIEGLER, F./WISMEYER, E./UNZICKER, L./PÖSEL, J. (Hrsg.): Lesebuch für den 8. Schülerjahrgang (Mädchen) katholischer Volkshauptschulen Bayerns. München 1928.
- ZIEGLER, F./WISMEYER, E./HELLMUTH, C./PAUL, E. (Hrsg.): Lesebuch für den 8. Schülerjahrgang (Mädchen) der Gemeinschaftsschulen Bayerns. München 1929.

## Literatur

- APPLEGATE, C.: A Nation of Provincials. The German Idea of Heimat. Berkeley 1990.
- BEHRENBECK, S.: Der Kult um die toten Helden. Nationalsozialistische Mythen, Riten und Symbole. Vierow 1996.
- BLASCHKE, O.: Katholizismus und Antisemitismus im Deutschen Kaiserreich. Göttingen 1997.
- CHICKERING, R. (Ed.): Great War, Total War. Combat and Mobilization on the Western Front, 1914–1918. Cambridge 2001.
- CONFINO, A.: The Nation as a Local Metaphor. Württemberg, Imperial Germany, and National Memory. Chapel Hill 1997.
- DACHS, H.: Schule und Politik. Die politische Erziehung an den österreichischen Schulen 1918 bis 1938. Wien/München 1982.
- DÖRNER, A.: Politischer Mythos und symbolische Politik. Der Hermannmythos: Zur Entstehung des Nationalbewußtseins der Deutschen. Reinbek 1996.
- FRITZSCHE, P.: Wie aus Deutschen Nazis wurden. Zürich/München 1999.
- HAUPT, H.-G./TACKE, Ch.: Die Kultur des Nationalen. Sozial- und kulturgeschichtliche Ansätze bei der Erforschung des europäischen Nationalismus im 19. und 20. Jahrhundert. In: HARDTWIG, W./WEHLER, H.-U. (Hrsg.): Kulturgeschichte heute. Göttingen 1996, S. 255–283.
- KLENKE, D.: Nationalkriegerisches Gemeinschaftsideal als politische Religion. In: Historische Zeitschrift 260 (1995), S. 395–448.
- LANGEWIESCHE, D.: Nationalismus im 19. und 20. Jahrhundert: Zwischen Partizipation und Aggression. Bonn 1994.
- DERS.: Nation, Nationalismus, Nationalstaat. Forschungsstand und Forschungsperspektiven. In: Neue Politische Literatur 40 (1995), S. 190–206.
- LEHNERT, D./MEGERLE, K. (Hrsg.): Politische Identität und nationale Gedenktage. Zur politischen Kultur in der Weimarer Republik. Opladen 1989.
- LEPSIUS, M.R.: Nation und Nationalismus in Deutschland. In: WINKLER, H.A. (Hrsg.): Nationalismus in der Welt von heute. Göttingen 1982, S. 12–27.
- MATTHIESEN, H.: Von der Massenbewegung zur Partei. Der Nationalismus in der deutschen Gesellschaft der Zwischenkriegszeit. In: Geschichte in Wissenschaft und Unterricht 48 (1997), S. 316–329.
- MOMMSEN, H.: Aufstieg und Untergang der Republik von Weimar 1918–1933. München 2001.
- MOSSE, G.L.: Gefallen für das Vaterland. Nationales Heldentum und namenloses Sterben. Stuttgart 1993.



- MÜNKLER, H./STORCH, W.: Siegfrieden. Politik mit einem deutschen Mythos. Berlin 1988.
- OHLIGER, R.: Representations of the National Other. Textbooks and the Formation of Ethno-National Identity in Germany 1871–1945. In: Internationale Schulbuchforschung 21 (1999), S. 103–124.
- REICHEL, P.: Der schöne Schein des Dritten Reiches. Faszination und Gewalt des Faschismus. Frankfurt a.M. 1994.
- SCHREINER, K.: „Wann kommt der Retter Deutschlands?“ Formen und Funktionen von politischem Messianismus in der Weimarer Republik. In: Saeculum 49 (1998), 1. Halbbd., S. 107–161.
- SMITH, H.W.: Nationalism and Religious Conflict in Germany 1887–1914. Diss. Yale 1991.
- SPETH, R.: Nation und Revolution. Politische Mythen im 19. Jahrhundert. Opladen 2000.
- STAMBOLIS, B.: Nationalisierung trotz Ultramontanisierung. Mentalitätsleitende Wertorientierungen deutscher Katholiken im 19. und 20. Jahrhundert. In: Historische Zeitschrift 269 (1999), S. 57–97.
- ULRICH, B./ZIEMANN, B. (Hrsg.): Krieg im Frieden. Die umkämpfte Erinnerung an den Ersten Weltkrieg. Frankfurt a.M. 1997.
- VOGEL, J.: Nationen im Gleichschritt. Der Kult der „Nation in Waffen“ in Deutschland und Frankreich, 1871–1914. Göttingen 1997.
- WALKENHORST, P.: Nationalismus als „politische Religion“? Zur religiösen Dimension nationalistischer Ideologie im Kaiserreich. In: BLASCHKE, O./KUHLEMANN, F.-M. (Hrsg.): Religion im Kaiserreich. Milieus – Mentalitäten – Krisen. Gütersloh 1996, S. 503–530.
- WEHLER, H.-U.: Radikalnationalismus – erklärt er das „Dritte Reich“ besser als der Nationalsozialismus? In: DERS.: Umbruch und Kontinuität. München 2000, S. 47–64.
- WINKLER, H.A.: Der deutsche Sonderweg. Eine Nachlese. In: Merkur 35 (1981), S. 793–804.
- WÜLFING, W./BRUNS, K./PARR, R.: Historische Mythologie der Deutschen 1789–1918. München 1991.

Anschrift der Autorin:  
 Andrea Meissner, M.A.  
 Institut für Geschichtswissenschaften der  
 Humboldt-Universität zu Berlin,  
 Unter den Linden 6, D-10099 Berlin  
 andrea.meissner.1@rz.hu-berlin.de

## **Die Bernsdorfer Schule in Chemnitz**

### **Reformpädagogische Versuchsarbeit von 1912 bis 1933**

#### **1 Entstehung und Entwicklung des Gemeinschaftsklassenzweiges**

Die bildungshistorische Forschung entdeckt seit den neunziger Jahren die Praxis reformpädagogischer Schulen (z.B. AMLUNG u.a. 1993; LEHBERGER 1999). Im folgenden soll anhand erstmals ausgewerteter Archivmaterialien die Geschichte der reformpädagogischen Praxis im Gemeinschaftsklassenzweig an der Bernsdorfer Schule in Chemnitz als ein weiterer Mosaikstein dieser Forschungsrichtung skizziert werden, um die Vielfalt des reformpädagogischen Schulalltags und ihr Geflecht mit der Schulverwaltung zu zeigen.

Die sächsische Fabrik- und Handelsstadt Chemnitz avancierte bereits in der Pionierzeit reformpädagogischer Bestrebungen am Anfang des 20. Jahrhunderts recht schnell zu einem überregional anerkannten Zentrum der Reformpädagogik. Für eine Vorreiterrolle spricht zunächst, daß das 1912 bis 1914 überaus erfolgreiche Versuchsklassenprojekt mit sieben Chemnitzer Elementarklassen das Ergebnis brachte, *alle* Chemnitzer Schulen seit Ostern 1914 nach diesem Reformprogramm für die Änderung der Grundschulpädagogik arbeiten zu lassen (Jahresbericht 1913/14, S. 7–15; Neue Richtlinien 1914; PEHNKE 1998, S. 20 ff., 107 ff.). Die Bernsdorfer Schule war von Anfang an in das reformorientierte Versuchsklassenprojekt zur Erprobung eines entwicklungsgerechten Elementarunterrichts einbezogen. So veröffentlichte beispielsweise FRITZ ZILL wie kein anderer Versuchsklassenlehrer über seine Unterrichtspraxis in der *Deutschen Schulpraxis*, dem von RICHARD SEYFERT herausgegebenen *Wochenblatt für Praxis, Geschichte und Literatur der Erziehung und des Unterrichts*, und machte die Bernsdorfer Schule selbst zum Unterrichts- und Untersuchungsgegenstand (ZILL 1912; O'CALLAGHAN 1997). Infolge des Ersten Weltkrieges kam diese bis heute weitreichendste Einflußnahme reformpädagogischer Ideen auf das Regelschulwesen jedoch wieder

zum Erliegen, denn „mit Kriegsbeginn mußte bei den durch den Kriegszustand geschaffenen schwierigen Verhältnissen, wie Mangel an Elementarlehrern, Klassenzusammenlegungen, hohen Klassenbeständen usw., der neue Lehrplan vorläufig wieder – für die Dauer des Krieges – außer Kraft gesetzt werden“ (StA Chemnitz, BII 17/4, Bl. 237).<sup>1</sup>

Erst die politischen Umwälzungen im Zuge der Novemberrevolution schufen die Voraussetzungen dafür, daß die Chemnitzer Reformer ihre Pläne sowohl zur Wiederaufnahme der Versuchsklassenarbeit als auch zur Gründung einer nun unter den Rahmenbedingungen der Weimarer Republik erstmals möglich gewordenen Versuchsschule weiterverfolgen konnten (100 Jahre Chemnitzer Lehrerverein 1931, S. 32 f.). Für beide Initiativen wurde innerhalb des Lehrervereins 1920 eine gesonderte *Arbeitsgemeinschaft für neue Erziehung* ins Leben gerufen. Im gleichen Jahr organisierte diese Arbeitsgemeinschaft eine *Pädagogische Woche* in Chemnitz, an der Lehrer aus Sachsen, Thüringen und Hamburg teilnahmen. Während des Genehmigungsverfahrens für den Versuchsklassenzweig und die Versuchsschule hatte der zuständige Chemnitzer Bezirksschulrat OTTO WEIDEMÜLLER Anfang 1921 die bereits seit 1920 bestehende Dresdner Versuchsschule, die 46. Volksschule am Georgsplatz (POSTE 1998), und gemeinsam mit der Lehrerin LOUISE LORENZ sowie den Lehrern MAX UHLIG und ERICH BOHNSACK die Hamburger Gemeinschaftsschulen Tieloh-Süd, Berliner Tor und Breitenfelder Straße (RÖDLER 1987) besucht. Während LORENZ und UHLIG die Versuchsschulinitiative koordinierten, zeichnete BOHNSACK, der zugleich im Vorstand des Chemnitzer Lehrervereins führend tätig war, für die Genehmigung der Wiederaufnahme der Versuchsklassenarbeit an der Bernsdorfer Schule verantwortlich. Das Hamburger Gemeinschaftsschulkonzept wurde für die Chemnitzer Reformpädagogogen zum Vorbild (RIEDEL 1923).

WEIDEMÜLLER berichtete bereits am 3. Dezember 1920 dem Ministerium für Volksbildung in Dresden ausführlich über das Chemnitzer Versuchsklassen- und Versuchsschulvorhaben und bat um Genehmigung. Das Ministerium wiederum erteilte am 21. Dezember 1920 WEIDEMÜLLER „auf Grund der gesetzlichen Bestimmungen über Lehr- und Stundenpläne“ (BV 1/3, Bl. 28 RS) die Entscheidungsbefugnis und „sah als einen wesentlichen Zug der Versuchsschularbeit die Durchführung des Arbeitsschulgedankens an; denn

---

1 Alle folgenden Angaben zu den gesichteten Archivalien bis 1945 beziehen sich auf diesen Standort. Deshalb werden nachfolgend nur die entsprechende Signatur sowie die Blatt-Angaben in den Text eingefügt.

es veranstaltete an den Versuchsschulen Lehrgänge für sächsische Volksschullehrer zur Einführung in die Grundsätze über die Gestaltung des Unterrichts nach dem Arbeitsgedanken und in die Praxis dieses Unterrichts“ (ebd., Bl. 29). Am 7. März 1921 verfügte WEIDEMÜLLER für beide Gründungsinitiativen seines Verantwortungsbereiches folgende Festlegungen:

„6 Lehrern der *Bernsdorfer Schule* für Mädchen und zwar den Herrn Bohnsack, Götz, Meusel, Winkler, Hänig und Frl. Kuhn habe ich die Genehmigung erteilt, unter Abweichung von dem geltenden Lehrplan im Sinne etwa der Dresdner Versuchsschule zu arbeiten. Jeder von ihnen erhält 2 Stunden Ermäßigung für die Anfertigung der Arbeitsberichte und zu den gemeinsamen Beratungen. Außerdem werden 12 Stunden für freiwillige Kurse zugebilligt. Sie richten ihre Stundenpläne so ein, daß sie mit 30 Stunden der Bernsdorfer Mädchenschule als Vikare für etwaige Vertretungen zur Verfügung stehen. Dann braucht die Bernsdorfer Schule für Mädchen keine anderen Vikare.

Das ganze Lehrerkollegium der *Humboldtschule* für Mädchen hat sich auf den Boden der ‚neuen Erziehung‘ gestellt. Ich habe folgende Zugeständnisse gemacht: Diese 19 Lehrer erhalten je 2 Stunden Ermäßigung für die gemeinsamen Beratungen und die Anfertigung von Arbeitsberichten. Zu den freiwilligen Kursen werden die planmäßigen Nachhilfestunden und einige Stunden von der übrigen Unterrichtszeit verwendet. Der Wegfall weiterer Stunden ist darum nicht erforderlich“ (ebd., Bl. 4; Hervorh. i. O.).

Dem Versuchsklassenzweig an der Bernsdorfer Schule wurde am 27. März 1923 durch das Dresdner Ministerium für Kultur und öffentlichen Unterricht der Status einer Versuchsschule zuerkannt (ebd.). Damit verfügten die reformpädagogischen Kräfte in Chemnitz mit der Bernsdorfer- und der Humboldtschule über zwei der insgesamt fünf sächsischen Versuchsschulen für den Volksschulbereich (neben der schon erwähnten 46. Volksschule in Dresden [POSTE 1998], der 54. Volksschule in Leipzig [PEHNKE 1993a] und der Schule in Hellerau [NITZSCHKE 1997]). Beide Chemnitzer Versuchsschulen begannen Ostern 1921 mit ihrer reformpädagogischen Arbeit; die Humboldtschule auf dem Sonnenberg, einem Arbeiterviertel im Osten Chemnitz, die am 25. April 1910 eingeweihte Bernsdorfer Schule, zwei Kilometer südöstlich des Stadtzentrums von Chemnitz gelegen, die ebenfalls überwiegend von Kindern der Arbeiterschaft besucht wurde (KLEINHEMPEL 1996). Weil der Entwicklungsweg der Humboldtschule kürzlich an anderen Stellen z.T. umfangreich gekennzeichnet wurde (PEHNKE 1998; DERS. 1999; DERS. 2000a), werde ich nachfolgend ausschließlich auf den Versuchsklassenzweig der Bernsdorfer Schule eingehen.

Die bereits benannten fünf Lehrer und eine Lehrerin einigten sich auf folgende übergreifende Zielstellung: „Die *Aufgabe der Schule* ist: Die Erziehung selbständiger und selbstbewußter Menschen und unter genauer Beobachtung jedes Kindes die Ausbildung und Förderung der in ihm vorhandenen



Anlagen und Kräfte. Das *Ziel der Erziehung* ist die Schaffung eines gesunden und starken Geschlechtes, das freudig seine Kraft in den Dienst der Gemeinschaft stellt“ (Bericht 1922, Bl. 4; Hervorh. i. O.). Die von den Chemnitzer Versuchsklassenlehrern zumeist als nicht kindgemäß verworfenen, veralteten Unterrichtspraktiken sollten mit der arbeitsschulgemäßen Gestaltung des Unterrichts überwunden werden. Entsprechend den während der Wilhelminischen Ära gesammelten Erfahrungen, sollte der Fachunterricht weitgehend durch einen fächerübergreifenden Gesamtunterricht ersetzt werden, der – entwicklungspsychologisch begründet – in der Unterstufe zunächst verstärkt in Form eines sogenannten Gelegenheitsunterrichts durchgeführt wurde.

Nachdem die Versuchsklassenlehrer vor dem gesamten Lehrkörper der Bernsdorfer Schule ihre Reformabsichten erläutert hatten und Zustimmung fanden, willigten die zuständigen Behörden ein und „gaben außer der Genehmigung auch die für notwendig erachteten Einrichtungen und Mittel“ (ebd., Bl. 6). Offenbar gab es aber zwischen dem, was die Schulbehörde für das Versuchsklassenprojekt als „notwendig erachtete“, und dem, was sich die betreffenden Versuchsklassenlehrer erhofften, erhebliche Meinungsverschiedenheiten, da BOHNSACK konstatieren mußte: „Die Schule ist für den neuen Betrieb nur ganz unvollkommen ausgebaut. Es fehlt an allem: Arbeitsgelegenheit, Mittel zur Beschäftigung, Arbeitsmaterial, Einrichtungen“ (ebd., Bl. 8). Die Aufklärungsarbeit für das Versuchsklassenvorhaben in der Elternschaft des Stadtbezirkes hatte aber das erfreuliche Ergebnis, daß „genügend Anmeldungen“ [es waren 237; A.P.] für alle geplanten 6 Klassen eingingen, damit die Arbeit mit den ursprünglich beabsichtigen „durchschnittlich 40 Mädchen“ pro Klasse beginnen konnte (ebd., Bl. 7). Die Chemnitzer Versuchsklassenarbeit in der Weimarer Zeit bezog zunächst nur Mädchen ein. Seit Mitte der 20er Jahre wurden jedoch schrittweise auch Jungen im Versuchsklassenzweig der eigentlichen Mädchenschule unterrichtet, wodurch es möglich war, reformpädagogische Schularbeit unter den Bedingungen der Koedukation zu erproben.

Dieser Prozeß entwickelte sich jedoch sehr zögerlich: Waren zum Schulstart 1921 noch 237 Mädchen in 6 Klassen allein, so entwickelte sich die Relation im Schuljahr 1926/27 auf 259 Mädchen zu 23 Jungen in 8 Klassen, bis schließlich im Schuljahr 1932/33 ein Verhältnis von 164 zu 116 zugunsten der Schülerinnen in den 8 Gemeinschaftsklassen erreicht werden konnte (Berichte 1922, 1927, 1933a). Das Fehlen von Jungen wurde in den ersten Jahren der Versuchsschularbeit „als Mangel bei der Gruppenarbeit, bei der Ausgestaltung von Festen und Feiern empfunden“; die später erfolgte „Mischung“ der Geschlechter als „heilsam“ für die sozialerzieherischen Aufga-



benstellungen gewertet (Bericht 1933b, Bl. 49 RS.). Als organisatorische Richtlinien galten für den Versuchsklassenzweig, neben der Festlegung, daß auf jeder Klassenstufe lediglich eine Versuchsklasse bestehen durfte, folgende „im Einvernehmen mit dem Städtischen Schulamt, dem Bezirksschulrat, dem Lehrerkollegium und den Eltern“ vereinbarte Reformforderungen und Festlegungen:

- „1. Die für die Normalklassen geltenden Klassenziele und Bildungstoffe sind für die Versuchsklassen nicht bindend.
2. Die Klassenstärke ist die normale. Der Besuch der Klassen ist von der freien Entschließung der Eltern abhängig.
3. Die Kinder können nur am Ende des Schuljahres auf Wunsch der Eltern ausscheiden.
4. Kein Kind darf sitzenbleiben.
5. Jede Klassengemeinschaft wird von ihrem Lehrer nach Möglichkeit bis ans Ende der Schulzeit fortgeführt.
6. Die Lehrkräfte verzichten von sich aus auf das Recht der körperlichen Züchtigung.
7. Jede Klassengemeinschaft hat für sich ein Klassenzimmer.
8. Die Arbeit ist nicht gebunden an die amtliche Stundentafel und die üblichen Stundenpläne (Gesamtunterricht).
9. Um den Kernunterricht gruppieren sich wahlfreie Kurse, die der Pflege und Förderung besonderer Neigungen und Begabungen dienen sollen.
10. Die Arbeit an und mit den Kindern steht unter dem Gesichtspunkt des Natur- und Kindgemäßen. Die Lehrkräfte führen keine Wochenbücher und keine Zensurenlisten. Dafür werden Arbeitsberichte gegeben, Beobachtungsbogen geführt und nur zu Ostern über jedes Kind ein schriftliches Wortzeugnis ausgestellt. Die Lehrkräfte kommen regelmäßig wöchentlich zu gemeinsamen Besprechungen und Berichtsstunden zusammen.
11. Die ganze Arbeit vollzieht sich in engster Fühlungsnahe mit den Eltern.
12. Das Körperliche wird bewußt und stark betont (täglich Turnen, Baden, Wandern, Spielen, Gymnastik, Gartenarbeit).
13. Als Ziel schwebt uns vor, die Kinder nicht stofflich zu überfüttern, sie zum selbsttätigen und selbständigen Erarbeiten ihres Könnens, Wissens, ihrer Bildung zu bringen, sie in ihren individuellen Anlagen so weit und so gut als möglich zu fördern und sie vor allem zu tätigen und tatfrohen Menschen mit Gemeinschaftsgefühl und Gemeinschaftssinn zu erziehen (§ 1 des *Übergangsschulgesetzes*)“ (Bericht 1928, Bl. 205/206; Hervorh. i. O.).

„Die Lehrer dieses Versuchsschulzuges nennen ihre Einrichtung“, wie es im Bericht des Bezirksschulrates BOHN vom 11. Januar 1933 nach ca. 12jähriger Versuchsschularbeit heißt, „mit Nachdruck *Gemeinschaftsklassen* (bzw. *G-Klassen*) und weisen in ihren Arbeits- und Jahresberichten nach, daß sie jede Gelegenheit des Beisammenseins, des Schullebens, der Schulwanderungen und Schulfeiern wie jede Gelegenheit im persönlichen Erleben der einzelnen

zur Begründung und Festigung des Gemeinschaftsgefühls benutzen ... Jedenfalls ist durch die Erziehungsaufgabe der Gemeinschaft, die sich die Lehrer für ihr Verhalten und für die Zusammenfassung von Eltern, Kindern und Lehrern gesteckt haben, ein Verhältnis der Liebe und Freundschaft zustande gekommen, das in vieler Hinsicht vorbildlich ist“ (Bericht 1933b, Bl. 47; Hervorh. i. O.).

Inwiefern das Gemeinschaftsprinzip die didaktisch-methodische Unterrichtsarbeit beeinflusst, illustriert BOHNSACK in seinem Bericht über die Arbeit der Gemeinschaftsklassen aus dem Jahre 1922:

„Das Bild der Tätigkeit innerhalb einer Klasse ist ein abwechselndes je nach Art der Arbeit und nach dem Alter der Kinder: bald *Gesamtarbeit*, bald *Gruppenarbeit*, bald *Einzelarbeit*. Immer wird der Lehrer gebraucht: fördernd, zurendend, ratend, helfend, mahnend, drängend.

Jedes Kind hat seinen Platz in der *Gemeinschaft*: jedes hat seine Pflichten. Die Begabten helfen den Unbegabten, die Geschickten den Ungeschickten; ... auch die Schwächste nimmt Anteil an der Gemeinschaft, trägt zum Ganzen bei und fühlt sich als vollwertiges Glied.

Die Gemeinschaften sind einander nicht streng verschlossen. Die Kinder besuchen sich einander, zeigen ihre Arbeiten, hören, sehen, nehmen Anregungen mit, schreiben einander Briefe, führen einander vor, eine erhält von der anderen Aufträge. ...

Die Mädchen sind in den Gemeinschaften zusammengefaßt, deren Kennzeichen nicht ein bloßes Nebeneinander, sondern ein Mit- und Füreinander ist. Auf kameradschaftlicher Grundlage beruht das Verhältnis von Kind zu Kind, von Kind zu Lehrer“ (Bericht 1922, Bl. 12–15; Hervorh. i. O.).

Einen besonderen Stellenwert erhielt der mit zwei Wochenstunden vorgesehene Kursunterricht. „Es ist der alten Schule nicht gelungen“, wie HORST HÄNIG (ebd., Bl. 19) in seinen Darlegungen zur Notwendigkeit des Kurssystems feststellt, „in verschiedenen Arten und Graden der Veranlagung und Begabung der Kinder gerecht zu werden. Der Versuch des Mannheimer Systems, nach der Begabung die Kinder verschiedenen Klassen zuzuweisen, bedeutet eine Vergewaltigung der Kinder und hat in der Praxis zu soviel Unannehmlichkeiten geführt, daß er als gescheitert anzusehen ist. Die neue Schule muß andere Wege gehen. Sie bemüht sich, allen Begabungen und Neigungen möglichst in Einzelunterweisungen gerecht zu werden. Es kommt nicht darauf an, daß alle Kinder in gleicher Weise einen bestimmten Stoff beherrschen; sondern der Lehrer bemüht sich, jedes Kind einen großen Schritt auf dem Wege seiner Entwicklung vorwärts zu führen. Die Kinder eines Jahrgangs stehen aber an ganz verschiedenen Stellen auf diesem Wege. Es soll nicht eins das andere einholen, sondern jedes soll soweit vorwärts geführt werden, als es möglich ist, ohne in Widerspruch mit den Gesetzen

des Wachstums zu kommen“ (ebd.). Damit in der Versuchsklassenarbeit die verschiedenen Begabungen der Schüler berücksichtigt werden, „wurden gleich zu Beginn des Schuljahres *freie Kurse* eingerichtet. Da nun der Lehrer nicht das Rüstzeug hat, um die Begabungen der Kinder feststellen zu können, und da er selbst dann, wenn er die Gesetze der Begabungsdifferenzierung kennen würde, in der praktischen Anwendung derselben noch vielen Irrtümern unterliegen würde, so bleibt gar nichts anderes übrig, als den Kindern selbst die Wahl zu überlassen. Die Teilnahme an den Kursen wurde somit den Kindern freigestellt. Von Zeit zu Zeit wurde gewechselt, um den Kindern möglichst viel Gelegenheit zu geben, ihre Begabungen kennenzulernen. Am Anfang des Jahres kannten sich die Kinder selbst noch zu wenig. Erst nach und nach kann in den Kursen eine klare Gliederung nach den Neigungen der Kinder hervortreten“ (ebd., Bl. 20; Hervorh. i. O.).

Die Teilnahme an einem Kurs war für jedes Kind verpflichtend. Es stand den Schülerinnen aber auch frei, an mehreren Kursen teilzunehmen. Des weiteren war es möglich, einen Kurs als Gast gelegentlich zu besuchen (ebd.). Während die *freie Kurswahl* für die Schüler in den ersten Jahren der Gemeinschaftsklassenarbeit oberste Priorität hatte, gewann im Verlaufe der Versuchsschulpraxis die Beratung der Lehrer für die Kurswahl zunehmend an Bedeutung (Bericht 1933b, Bl. 48 RS). Im Schuljahr 1921/22 wurden für die Schülerinnen der Gemeinschaftsklassen folgende Kurse angeboten (ebd.):

	Sommerhalbjahr	Winterhalbjahr
gemeinsam für Klassenstufen 5 und 6	Vorlesen Tanzen/Singen Basteln	Vorlesen Turnen Basteln
gemeinsam für Klassenstufen 3 und 4	Turnen Tanzen/Singen Naturkunde Vorlesen Zeichnen	Weltkunde (Realien) Vorlesen Zeichnen Turnen Papparbeit (bis Weihnachten; anschließend Rechnen/Schreiben)

Exemplarisch sei hier auf das Kursangebot *Weltkunde* eingegangen: Dieser Kurs wurde von 20 bis 24 Schülerinnen gewählt.

„Seine Arbeit gründet sich auf Selbsttätigkeit und Selbständigkeit der Kinder in der Betrachtung der Umwelt, im Suchen, Finden und Lösen von Problemen des alltäglichen Lebens. Die Fragen der Kinder, deren Beantwortung uns in gemeinsamer Arbeit beschäftigte, stammten in der Mehrzahl aus dem Gebiete der physikalischen Vorgänge in der Natur und aus den Vorgängen und Erscheinungen im menschlichen Körper und

menschlichen Leben. Es tauchten auch Fragen geschichtlichen und erdkundlichen Inhalts auf“ (ebd., Bl. 21/22).

Nach einjähriger Versuchsklassenarbeit wurde von den Reformern die Notwendigkeit konstatiert, „daß unter den beteiligten Lehrkräften sächliche Übereinstimmung besteht in der Frage des Zieles und der Arbeitsrichtung. Die regelmäßigen wöchentlichen Besprechungen (durchschnittlich 3 Stunden) boten Gelegenheit zu gegenseitiger Aussprache, Äußerung und Kritik ... Darüber hinaus bleibt jeder Lehrkraft ihre Eigenart völlig gewahrt. Die Freiheit und Selbständigkeit, die für die Kinder erstrebt wird, muß zu allererst den Erziehern gewährt sein“ (Bericht 1922, Bl. 16). Des weiteren nehmen die beteiligten Versuchsklassenlehrer in ihrem ersten Jahresbericht zu hemmenden Einflußfaktoren Stellung: Neben der „Armut der Zeit und der wirtschaftlichen Not“, die sie für die ungenügenden räumlichen und sächlichen Ausstattungen verantwortlich machten, beklagten die Pädagogen auch die Unentschlossenheit der Elternschaft für pädagogische Neuerungen: Die Eltern „sind selbst im Alten aufgewachsen, stehen meist dem Gedankenkreise der Schule fern und sind plötzlich hineingerissen in einen Widerstreit der Meinungen, der von mißgünstigen Kreisen ins Volk gesetzt wird. Leider, das muß festgestellt werden, sind es neben kirchlichen auch Lehrerkreise, die die Eltern in gegenteiligem Sinne zu beeinflussen suchen ... Ein glücklicherweise kleiner Rest hat sich mit der neuen Arbeit nicht befreunden können und nimmt Ostern seine Kinder (14 von 237) aus den Klassen wieder heraus. Die Lücken haben sich sofort wieder gefüllt“ (ebd., Bl. 17). Der allerdings mit Abstand größte Störfaktor für das Versuchsklassenprojekt wurde in dem „Nebeneinander von sog. Normalklassen und Gemeinschaftsklassen“ (ebd., Bl. 8) gesehen.

Mit Beginn des Schuljahres 1923/24 wurde erstmals der Klassenzug 8 bis 1 vollständig nach dem Gemeinschaftsprinzip unterrichtet.<sup>2</sup> Die Lehrerinnen BLÖTNER und der Lehrer HOFMANN komplettierten das Team der Gemeinschaftsklassenlehrer (Bericht 1924, Bl. 23).<sup>3</sup> Für die nun neuen Klassenstufen 1 und 2 wurden zusätzliche Kurse in Kurzschrift, Englisch und Religion angeboten (ebd.). Ausgewählte Lehrinhalte des traditionellen Religionsunter-

---

2 Damals wurden die Klassenstufen in umgekehrter Reihenfolge gezählt.

3 Folgende Pädagogen wurden insgesamt als Versuchsklassenlehrer an der Bernsdorfer Schule tätig: ERICH BOHNSACK, MARTHA FRITZSCHE (geb. BLÖTNER), JOHANNES GÖTZ, HORST HÄNIG, MARTIN HÖRIG, MAX HOFMANN, MARTHA KUHN, HERBERT MEUSEL, GERTRUD RUDOLPH, EMIL WEIGAND und schließlich ALWIN WINKLER.

richts wurden im Rahmen des Gesamtunterrichts erteilt. Entsprechende Vertiefungsmöglichkeiten bot das Kursangebot *Religion*. Damit war kein konfessioneller Religionsunterricht gemeint; was den Versuchsklassenzweig an der Bernsdorfer Schule – trotz der Berücksichtigung der Religion im Schulleben – de facto in den Kontext der weltlichen Schulen bindet (BREYVOGEL/KAMP 1993). „Die Lehrer der Gemeinschaftsklassen halten nicht grundsätzlich alle Kinder fern, die *Religionsunterricht* begehren“, wie es im Bericht (1933b, Bl. 47 RS; Hervorh. i. O.) über den Versuchsklassenzweig heißt. „In jeder Klasse sind einige Kinder (bis zu 7), die am Religionsunterricht anderer Klassen der Schule teilnehmen. Auch mit solchen Kindern wird Gemeinschaft gehalten“ (ebd.).

Die Pädagogen der Gemeinschaftsklassen haben immer wieder den erziehenden Charakter des gesamten Kern- und Kursunterrichts betont. Konkret bedeutete dies, daß die Schüler(innen) an der Gestaltung ihres Schullebens mitberatend, mitbestimmend, aber auch mitverantwortlich beteiligt waren. So wurden Formen der Schülerelbstverwaltung im Versuchsklassenzweig der Bernsdorfer Schule von Anbeginn erprobt (ebd., Bl. 70).

Seit dem Schuljahr 1925/26 wurde ein wesentlich differenzierteres Kursangebot ermöglicht:

Kurs	Klassenstufe
Literatur	1
Deutschkunde	1 – 2
Gymnastik	1 – 4
Musik	1 – 4
Papparbeiten	2 – 3
Dramatisieren	2 – 3
Technische Arbeiten	2 – 4
Deutsch	2 – 4
Schrifkunde	3 – 4
Papparbeiten	3 – 4
Basteln	5 – 7

Darüber hinaus konnten die mit vier Wochenstunden veranschlagten Kurse für die gesamte Schule in Französisch, Englisch und Zeichnen besucht werden, die ebenfalls von den Gemeinschaftsklassenlehrern abgesichert wurden (ebd., Bl. 110/111).

Vom 23. Oktober bis 1. November 1924 sowie vom 10. bis 18. November 1925 fanden die überregionalen „Lehrgänge für sächsische Volksschullehrer zur Einführung in die Grundsätze über die Gestaltung des Unterrichts nach dem Arbeitsgedanken und in die Praxis dieses Unterrichts“ mit zahlreichen



Unterrichtshospitationen, zusätzlichen Kursangeboten und Vorträgen im Gemeinschaftsklassenzweig an der Bernsdorfer Schule statt (ebd., Bl. 111; BII 5/1, Bl. 6 u. 105). Diese Lehrgänge wurden in enger Zusammenarbeit mit den Versuchsschullehrern der Chemnitzer Humboldtschule vorbereitet und durchgeführt. Beide Versuchsschulen pflegten einen regen Erfahrungsaustausch. Beispielsweise lernten die Lehrer JOHANNES GÖTZ und MARTIN HÖRIG von der Bernsdorfer Schule den spektakulären, zehn Jahrgänge übergreifenden Lernbetrieb des wohl engagiertesten Chemnitzer Reformpädagogen FRITZ MÜLLER an der Humboldtschule während einer Hospitation am 20. September 1926 kennen (Besucherbuch der *Gruppe Müller* s. PEHNKE 1999 bzw. 2000a). Die Versuchsschularbeit an der als 18. Mädchenbezirksschule Chemnitz geführten Bernsdorfer Schule erlangte auch durch die Exponate und die begleitenden Veröffentlichungen zur sächsischen Schulausstellung aus Anlaß der XX. Allgemeinen Versammlung des Sächsischen Lehrervereins 1928 in Chemnitz eine hohe Anerkennung (BOHNSACK 1928; GÖTZ 1928; HÖRIG 1928). Ebenso stand die eigene Weiterqualifizierung im Gemeinschaftsklassenlehrerteam stets im Mittelpunkt. Entsprechend heißt es – um nur ein Beispiel zu nennen – im Jahresbericht für das Schuljahr 1926/27:

„In allwöchentlichen *Besprechungen* tauschten die Lehrer neben dem Geschäftlichen ihre Unterrichtserfahrungen aus, die sich zeitweise zu besonderen Referaten verdichteten: Der sprachliche Ausdruck unserer Kinder, Techniken, Klassenwanderungen, erfolgreiche Maßnahmen zur Willensbildung und Willensstärkung. Wir hörten Berichte über Tagungen Gleichgesinnter in Gera, Berlin, Dresden; über den Pädagogischen Kongreß in Weimar; Kerschensteiners Gedanken über Erziehung und Adlers Individualpsychologie beschäftigten uns längere Zeit. Verwandte Bestrebungen in unserer unmittelbaren Umgebung (Schulverein, Kinderfreunde) waren wiederholt Gegenstand unserer *Besprechungen*“ (Bericht 1927, Bl. 154; Hervorh. i. O.).

## 2 Zur Montessori-Rezeption der Gemeinschaftsklassenlehrerin Martha Kuhn

MARTHA KUHN, geboren am 28. April 1890 in Dresden, erwarb ihre Volksschullehrerausbildung in der Zeit von 1907 bis 1911 am Lehrerseminar in Callnberg und begann am 16. August 1915 ihre Tätigkeit an der Bernsdorfer Schule in Chemnitz. Dort war sie vom Beginn des Gemeinschaftsklassenzuges im Frühjahr 1921 bis zu seiner Zwangsauflösung Ende März 1933 ohne Unterbrechung als engagierte Reformpädagogin an der Bernsdorfer Ver-

suchsschule tätig (StA Chemnitz, PA Nr. 412). Im Bericht des Versuchsschullehrerkollegiums über das Schuljahr 1929/30 findet sich eine umfangreiche Darstellung MARTHA KUHNs, in der sie über ihre dreijährige Anwendung der MONTESSORI-Pädagogik in ihrer Arbeit mit 24 Schülerinnen und 13 Schülern seit deren Schuleintritt (Klasse 8 bis 6) berichtet.

MARTHA KUHN wollte nicht für sich in Anspruch nehmen, daß sie eine reine MONTESSORI-Pädagogik anwenden bzw. eine ausgesprochene MONTESSORI-Klasse führen würde. Sie gewann zunächst durch das Studium der MONTESSORI-Schriften „vereinzelt methodische Anregungen und erkannte, daß die moderne Pädagogik einen begeisternden Anwalt in Maria Montessori hat, die mit selten anschaulicher Sprachkraft Wege und Ziele einer kindgemäßen, lebensnahen Erziehung zur Menschengemeinschaft darlegt“ (KUHN 1930, Bl. 219). Somit zählte MARTHA KUHN zu den nicht wenigen Lehrerinnen in Deutschland, die sich am Anfang des 20. Jahrhunderts ganz bewußt an das reformpädagogische Werk einer so bemerkenswerten *Frauenpersönlichkeit* orientierten (z.B. JAFFÉ 1914; MARX 1927; MUCHOW 1927), wie sie durch die italienische Pädagogin, Ärztin und Mutter MARIA MONTESSORI (1870–1952) verkörpert wurde. Seit 1925 organisierten sie sich in der deutschen MONTESSORI-Gesellschaft. Zeitgleich mit KUHNs Eprobung der MONTESSORI-Pädagogik begann im Juni 1927 auch ein Chemnitzer Schulkindergarten unter Leitung einer MONTESSORI-Lehrerin nach dem pädagogischen Konzept MARIA MONTESSORIS zu arbeiten (BARTH 1928, S. 42).

Innerhalb kürzester Zeit verzeichnete diese Pädagogik aus Italien in breiten gesellschaftlichen Kreisen in Chemnitz eine lebhafte Resonanz. So hatte sich beispielsweise in der *Allgemeinen Baugenossenschaft für Chemnitz und Umgebung* 1928 eine Gemeinschaft von Frauen gegründet, die die neuzeitliche Kindererziehung sowohl durch die eigene Anwendung als auch durch das Bekanntmachen der MONTESSORI-Methode in Fortbildungskursen in der Mütterberatung, in Kindergärten und in der städtischen Motterschule zu fördern suchten (Jahresbericht 1928, S. 17 f.). In der praktischen Gemeinschaftsklassenarbeit an der Bernsdorfer Versuchsschule und im übergreifenden Reformpädagogik-Verständnis hatte KUHN „oft den Widerhall eigener Bestrebungen in den Montessori-Schriften gefunden – ebenso wie ich aus ihnen neue Gesichtspunkte gewonnen habe“ (KUHN 1930, Bl. 219). In diesem Zusammenhang verweist sie (ebd.) auf folgende Aussagen MONTESSORIS, ohne die Quellenangaben zu konkretisieren:

„Die Entwicklung der Sinne geht der höheren geistigen Tätigkeit voraus.“

„Man soll das Leben des Kindes durch eine Umwelt bereichern, in der es sich als eigener Herr fühlt, und seinen Geist bereichern durch Kenntnisse und Erfahrung, die aus der Wirklichkeit geschöpft sind.“

Sowohl in Fortführung der aus der Versuchsklassenarbeit in Leipzig, Dresden und Chemnitz während der Wilhelminischen Ära gewonnenen Erkenntnisse (Jahresbericht 1913/14, S. 7 ff.; Neue Richtlinien 1914; PEHNKE 1998, S. 20 ff.) als auch in Anlehnung an die MONTESSORI-Pädagogik (vor allem die Positionen über die sensitiven Entwicklungsphasen in der Kindheit) „ist in meiner Klasse das Erlernen der Techniken zeitlich soweit als möglich hinausgeschoben worden. Der äußere, scheinbare Zeitverlust holt sich dadurch wieder ein, daß bei späterem Einsetzen eines Gebietes mit größerer Arbeits-Intensität gerechnet werden kann“ (KUHN 1930, Bl. 222). Für besonders erwähnenswert halte ich es, daß MARTHA KUHN bei aller Verehrung MONTESSORIS und ihrer Pädagogik keineswegs einer unkritischen MONTESSORI-Rezeption verfällt, wenn sie beispielsweise betont: „Montessori nimmt gegen das Märchen eine ablehnende Haltung ein. Der deutsche Lehrer wird nicht so leicht ihren Standpunkt vertreten. Zu stark sind die Grimmschen Märchen und die alten Sagen in unserem Volksbewußtsein verwurzelt“ (ebd., Bl. 223). Die Spezifik der vor mehr als sieben Dekaden erfolgten MONTESSORI-Rezeption durch MARTHA KUHN wird m.E. im folgenden Quellausschnitt besonders deutlich:

#### Eine Stunde freier Beschäftigung (Drittes Schuljahr)

„Erich malt ein Lastauto vom Konsumverein (Beruf des Vaters). Ein Mädchen malt Muster und Pinselübungen, andere Rodelbilder, Zeppelin-Reklame, eine Stube. Ein Junge zeichnet mit viel Mühe ein Schiff mit seiner Umgebung, andere Jungen malen die Höhle von Robinson, Burgen. Werner fertigt eine saubere, feine Abschrift, Rudi einen kleinen Aufsatz. Auch einige Mädchen beschäftigen sich mit Abschriften, Marianne schreibt die Namen der Klassenschwestern nieder. Gerhard malt erst und löst später Rechenaufgaben.

Oft ist die Konzentration des Einzelkindes bei dieser freien Beschäftigung stärker als in Stunden gemeinsamen, gleichmäßigen Übens. Dazu kommt das erwähnte Moment der eigenen Entscheidung: *Nicht wir sollen in allen Dingen für die Kinder entscheiden. Wir verhindern sonst die Entwicklung der kindlichen Willenskraft.* Die moralische Belehrung muß nach Montessori kurz und gelegentlich geschehen, der Hauptton liegt auf der moralischen Erziehung und Bildung, deren Kräfte das gesamte Leben im Bereiche der Schule durchfluten.

*Die Freiheit des Kindes hat als Grenze das Interesse der Gemeinschaft. Rücksichtnahme, Höflichkeit, Verträglichkeit sind Vorbedingungen für freies Leben im Klassenzimmer. Es müssen gegenseitige Beziehungen zwischen den Kindern entstehen und sich ein*

*gemeinschaftliches kindliches Leben entwickeln. Gesellige Gewohnheiten werden nur durch freien Verkehr und tatsächliche Übung angenommen, da sich dadurch die verschiedenen Individualitäten einander anpassen müssen.*

Das Kind hat aber auch den inneren Anspruch auf menschenwürdige Behandlung: Prügelstrafe und alles damit Verwandte haben keinen Raum im Gebiet der Erziehung. Durch Gestaltung von Schulräumen, die dem Kinde wirklich entsprechen, durch Beschaffung hinreichenden Werkmaterials werden die gerechten Ansprüche, die das Kind an seine Welt zu stellen hat, befriedigt. Wenn die schöpferische Tätigkeit sich auswirken kann auf Grund guten Arbeitsmaterials, wird sich in den Kindern die Zufriedenheit entfalten. Mangel am rechten Arbeitsmaterial wirkt demnach indirekt lähmend auf die sittliche Entfaltung, bewirkt Unbefriedigtsein.

Aus freiheitlicher Erziehung entspringt die Liebe zur Freiheit, *die uns innerlich ernährt und unser ganzes Leben auch in seinen geringsten Handlungen wohlthätig durchdringt.* Arbeit an sich ist die rechte Lebenserziehung. Sie ist *Mittel für die Formung des inneren Menschen ... Die Ausdauer bei der Arbeit, die Klarheit der Begriffe, die Gewohnheit, die verschiedenen, sich im Bewußtsein bekämpfenden Beweggründe bis zu den geringfügigsten Lebensäußerungen gegeneinander abzuwägen, die in jedem Augenblick über die unbedeutenden Dinge getroffenen Entscheidungen, die allmählich gewonnene Herrschaft über die eigenen Regungen, die infolge der oft wiederholten Handlungen nach und nach zunehmende Fähigkeit, sich selbst zu leiten, das sind ebenso viele kleine, gute Steine, auf denen sich das feste Gefüge der Persönlichkeit aufbaut ... Die Zucht muß aus der Freiheit hervorgehen ... Niemand kann frei sein, wenn er nicht unabhängig ist, deshalb müssen die ersten tätigen Äußerungen der individuellen Freiheit des Kindes so geleitet werden, daß es durch seine Betätigung zur Selbständigkeit gelange.* Der Mensch, der durch eigene Bemühungen alle die für sein Behagen und sein Fortkommen im Leben nötigen Handlungen verrichten kann, ist Herr seiner selbst und vervielfältigt seine Fähigkeiten, vervollkommenet sich als Individuum. Wir müssen die kommende Generation zu starken Menschen erziehen, und dies will bedeuten, daß wir sie zu selbständigen und freien Menschen machen müssen. Besonders betont wird die erzieherische Wirkung der Naturbeobachtung. Es ist notwendig, *die Seele des Kindes in Berührung mit der Schöpfung zu erhalten, damit sie reichen Gewinn ziehe aus den unmittelbar erzieherisch wirkenden Kräften der lebenden Natur.*

An die grundlegende Arbeit, wie sie hier dargelegt wurde, schlossen sich in natürlicher Weiterentwicklung folgende Gebiete und Unterrichtsstoffe an: Lesen im zweiten und dritten Schuljahr: Im zweiten Schuljahr liegt den Leseübungen in der Hauptsache die Fibel zugrunde. Für die Fortgeschrittenen bildet ab Michaelis die Kinderzeitschrift ‚Hänsel und Gretel‘ eine gute Ergänzung zur Fibel. Auch im dritten Schuljahr werden noch Leseübungen in der Fibel vorgenommen. Eine immer größere Gruppe von Kindern liest ‚Hänsel und Gretel‘. Die Fibel hat große Vorzüge als Übungsbuch der ganz schwachen Leser, da sie eine kindgemäße Sprache mit ebenso kindgemäßen, lebensnahen Sachgebieten verbindet und in kurzen, übersichtlichen Anschnitten zusammenfaßt. Für die guten Leser ist eine zeitweilige Übung in der Fibel eine gute und interessante Wiederholung. In Lehrerkreisen wurde bereits betont, daß in der Fibel der Antiqua-druck einen größeren Raum haben möchte. Nach Weihnachten des dritten Schuljahres fanden die Märchen- und Sagenbücher sowie die Kinderkalender vom Weihnachtstisch der Kinder Verwendung, ebenso die Büchlein des Pestalozzivereins, hauptsächlich das



Kasperlebuch“ (KUHN 1930, Bl. 224–229; kursiv gesetzte Passagen stellen MONTESSORI-Aussagen dar).

In den Jahresberichten der Gemeinschaftsklassen an der Bernsdorfer Schule ist eine „Charakteristik der Schüler(innen)“ aus der Feder MARTHA KUHN enthalten, in der sie in bemerkenswert differenzierter Form die ihr anvertrauten Kinder, die sie vom achten bis zum dritten Schuljahr sechs Jahre als Klassenleiterin begleitet hatte, nach den Gesichtspunkten der damals aktuellsten entwicklungspsychologischen Fachliteratur (sie bezog sich auf SCHRÖDER 1931, weil der „Sinn der Gemeinschaftserziehung darin richtig getroffen wird“, Bl. 253) beurteilte (Bericht 1933a, Bl. 253–262).

Ende der 20er Jahre verschlechterten sich die Arbeitsbedingungen für die Gemeinschaftsklassenlehrer dramatisch. So mußte ERICH BOHNSACK (ebd., Bl. 235/236) konstatieren: „Die Arbeit in den Kursen wie die gesamte Schularbeit litt unter dem Mangel an Material. Nur durch die trotz Wirtschaftsnot fast aller Eltern unvermindert gebliebene Gebefreundlichkeit der Kinder erhielten die Klassenkassen die Mittel, um das Nötigste an Papier, Kleister, Zeichenmaterial u.a. zu beschaffen.“

### 3 Sparzwänge und Gefährdung der Versuchsschule

Die Arbeitsgemeinschaft der sächsischen Versuchsschulen (Dresden, Helle-  
rau, Chemnitz-Humboldtschule, Chemnitz-Bernsdorf)<sup>4</sup> sah durch die sächsische Notverordnung 1931 die Versuchsschularbeit in Frage gestellt. In ihrem Schreiben vom 30. September 1931 an das Dresdner Ministerium für Volksbildung heißt es:

„Durch die Ministerialverordnung vom 31. Januar 1931 sind die Ermäßigungsstunden für die Tätigkeit an Versuchsschulen von 4 auf 2 Stunden herabgesetzt, also bereits für das laufende Schuljahr um die Hälfte gekürzt worden, zu einer Zeit, da dem gesamten Schulwesen keine besonderen Einschränkungen auferlegt wurden. ... Bereits durch die allgemeinen Sparmaßnahmen, die die Versuchsschulen wie jede andere Volksschule auch treffen, werden abermals Lehrkräfte zum Verlassen der Schule gezwungen. Diese Verluste müssen die Versuchsschulen umso schwerer belasten, als mit dem durchgeführten Arbeitsunterricht umfangreiche Nebenarbeiten verbunden sind wie Bereitstel-

---

4 Der Versuchsschule in Leipzig-Connewitz verlor im Gefolge spektakulärer Gerichtsprozesse, die konservative Reformpädagogik-Gegner 1923/24 angestrengt hatten, ihre Lebensfähigkeit (PEHNKE 1993a; DERS. 1998, S. 43 ff.).



lung von Arbeitsstoffen, starke Inanspruchnahme der Werkstätten, Auswertung der vielseitigen Büchereien und Umstellung der Sammlungen im Sinne der Selbstbetätigung. Würden darüber hinaus die Versuchsschulen erneut eingeschränkt, so könnten wesentliche Aufgaben nicht mehr durchgeführt werden, zum Beispiel Auswertung eines Schullandheims, Betreuung der Schwachbegabten, Eingliederung der Eltern in die Schulgemeinschaft durch pädagogische Reihenvorträge, Hausbesuche, Feste und Feiern. Außerdem hätte dann nicht einmal jede Klasse einen Klassenlehrer für sich.

*Ein solcher Zustand erschüttert die Grundlagen der Versuchsschularbeit.*

Da die allgemeinen Sparmaßnahmen das pädagogische Leben und den Schulfortschritt trotz aller Bemühungen einzelner im Lande schwer hemmen werden, ist es doppelt notwendig, in den Versuchsschulen Stätten zu erhalten, die die gewonnenen Erfahrungen über die schwere Gegenwart in eine bessere Zukunft hinüberretten.

Seit einem Jahrzehnt sind die sächsischen Versuchsschulen weit über die Grenzen Sachsens und Deutschlands hinaus bekannt geworden, haben starke Beachtung gefunden und wertvolle Anregungen weitergegeben. Es müßte trotz der Not auch noch möglich sein, daß jede Versuchsschule in ihrer Eigenart lebensfähig bleibt“ (BV 1/3, Bl. 26; Hervorh. i. O.).

Vor dem Hintergrund der überregionalen Wertschätzung der sächsischen Versuchsschularbeit (dazu ausführlicher PEHNKE 1998) wagten es die schulpolitischen Entscheidungsträger im Dresdner Ministerium für Volksbildung trotz der Sparzwänge offenbar noch nicht, die sächsischen Hochburgen der Reformpädagogik administrativ zu zerstören.

Im Gefolge der o.g. Eingabe der Arbeitsgemeinschaft der sächsischen Volksschulen wurde ein ministerielles Prüfverfahren über die Effizienz der Versuchsschulen in die Wege geleitet. Als Ergebnis dieses Verfahrens legte Prof. Dr. BOHN als zuständiger Bezirksschulrat mit Datum vom 11. Januar 1933 einen vierseitigen „Bericht über die Gemeinschaftsklassen an der Bernsdorfer Schule für Mädchen in Chemnitz“ vor (Bericht 1933b, Bl. 47–48 RS), ergänzt durch ein Protokoll über die Aussprache BOHNS mit dem Lehrerkollegium der G-Klassen vom 12. Januar 1933 (ebd., Bl. 49–50). BOHN konfrontierte die Versuchsschullehrer mit der Frage: „Wie würde sich die Lehrerschaft einstellen, wenn die besonderen Vergünstigungen nicht mehr gewährt werden könnten?“ (ebd., Bl. 50). Die Reformpädagogen antworteten ihm: „Es geht uns um unsere Schule; das Grundsätzliche unseres Schulversuchs möchte aufrecht erhalten bleiben. Mit dem übrigen könnten wir uns bescheiden“ (ebd.). Vor allem aber wird die überproportional ausgewiesene Rubrik „Politisches“ in BOHNS Bericht nicht ihre Wirkung bei den ministeriellen Reformpädagogik-Gegnern verfehlt haben:

„Politisches wird in den Gemeinschaftsklassen nicht durchaus vermieden. Eltern und Kinder nennen die Schule vielfach ‚freie‘ oder ‚weltliche‘ Schule. Unter den Arbeiten der Kinder, vor allem der oberen Klassen, stößt man vielfach darauf, daß die Fahnen

und Abzeichen von Sowjetrußland (gleich Kommunisten) oder ein großer Sowjetstern mit Hammer und Sichel und der Unterschrift ‚Erwache‘ oder die 3 SPD-Pfeile, die das Hakenkreuz zerschmettern, oder SPD-Schilder und Abzeichen zur Maifeier sorgfältig gezeichnet, gemalt oder in Linoliumschnitt gedruckt worden sind. Abzeichen von linksstehenden Sportverbänden (‚Für rote Sporteinheit‘, ‚Frei-Heil-Zeichen‘) werden von einzelnen Kindern auf dem Turnanzug getragen, woran aber in diesen Klassen niemand Anstoß nimmt. Eine Normalklasse dieser Schule empfing die Kinder einer G-Klasse im Lehrmittelzimmer mit dem Gesang: ‚Die Rote Front, schlägt sie zu Brei, SA marschiert, die Straße frei!‘ ...

Die G-Klasse des 7. Schuljahres wechselt Kollektivbriefe mit den Pionieren der 5. Abteilung (50 Schüler) der 3. Gruppe der Schule Nr. 20 in Moskau, Tworskaja – bulwar 3. Die russischen Kinder schreiben z.B. von der großartigen Industrialisierung Rußlands, von dem größten Kraftwerk der Welt, von der Feier des Jubiläumstages der Revolution, davon, daß es in Rußland keine Arbeitslosen gibt, daß ausländische Arbeiter gern zur Arbeit genommen werden, daß es in Rußland keine Reichen gibt, sondern daß alle Fabriken den Arbeitern gehören usw.“ (ebd., Bl. 47 RS).

Die Versuchsschulproblematik für Chemnitz im allgemeinen sowie der Bericht BOHNS im besonderen waren auch zentraler Gegenstand der Sitzung des Bezirkslehrerrates vom 19. Januar 1933 (ebd., Bl. 51–52). In einer offiziellen Stellungnahme des Bezirkslehrerrates wurden vor allem die Impulse gewürdigt, die von der Chemnitzer Humboldtschule und den Gemeinschaftsklassen der Bernsdorfer Schule auf das Regelschulwesen übergingen:

„... ein Ergebnis (ist), daß von der Versuchsschularbeit Ausstrahlungen ausgegangen sind auf die gesamte Chemnitzer Schularbeit: Kern- und Kursunterricht, Lehrplanarbeit, Vorträge über verschiedene Schulfragen in Arbeitsgruppen und im Chemnitzer Lehrerverein. Wir vertreten den Standpunkt, daß den Lehrern der Versuchsschulen die Freiheit gegeben wird: Hier hast du das Kind und die Ziele der Grundschule und der Oberstufe; nun siehe zu, wie du ohne Bindung an einen festen Plan vorwärts kommst ... In Normalschulen sind ähnliche Arbeitsweisen zu finden, die wohl von den Versuchsschulen herübergekommen sind; vieles ist Allgemeingut der Volksschule geworden. Wir haben die Versuchsschulen immer unterstützt und haben über den Fleiß gestaunt, mit dem die Lehrer derselben gearbeitet haben“ (ebd., Bl. 52).

In der Atmosphäre des zunehmenden Abbaus der Weimarer Demokratie wurde der emanzipatorischen Richtung der Reformpädagogik, zu denen sämtliche basispädagogische Initiativen der sächsischen Versuchsschullehrerschaft gehörten (PEHNKE 1998), zunehmend die geistige und materielle Förderung verwehrt. Vor dem Hintergrund der Machtübertragung an die Nationalsozialisten mußte ein Für und Wider zur Versuchsschulproblematik aus ministerieller Sicht gar nicht mehr erörtert werden.

#### 4 Das erzwungene Ende für die Gemeinschaftsklassen 1933

Nachdem der Landesverband der christlichen Elternvereine am 30. März 1933 seine Bitte um Auflösung der Versuchsschulen an die faschistischen Machthaber in Sachsen gerichtet hatte, ordnete der damalige „Kommissar für das Volksbildungsministerium“, WILHELM HARTNACKE, am 5. April 1933 an, daß umgehend sämtliche öffentliche Versuchsschulen in Normalschulen überführt werden sollten (POSTE 1993, S. 393 f.). Die ganz erhebliche Mitschuld christlicher Elternverbände an der „Entsorgung“ der reformpädagogischen Hochburgen in Sachsen im Frühjahr 1933 vermag eine am 4. April 1933 in der *Allgemeinen Zeitung Chemnitz* unter der Überschrift „Hinweg mit den Versuchsschulen!“ veröffentlichte Zuschrift des Landesverbandes der christlichen Elternvereine Sachsens anzudeuten:

„Manches im Schulorganismus wird nicht umgewandelt werden können, sondern wird völlig beseitigt werden müssen. Hierunter fallen die Versuchsschultendenzen.

*Die Versuchsschulen sind ein Werk der marxistischen Revolution*

Die Verweltlichung der einst blühenden evangelischen Schulen genügte den Schulrevolutionären nicht, sie schufen noch besondere Organe für den Marxismus in Reinkultur. In den Versuchsschulen gibt es keinen Religionsunterricht. In den Versuchsschulen kommt internationaler Pazifismus vor Nationalerziehung. An der Seite der Dresdner Versuchsschule z. B. stand der ehemalige sozialdemokratische Landtagspräsident Weckel, der nicht nur für die sozialistischen *Kinderfreunde* Straßensammlungen, sondern auch erhebliche Geldmittel erwarbte, so daß die Zuschüsse an sämtliche andere nicht-marxistischen Jugendorganisationen nur Brosamen glichen. Herr Weckel finanzierte mit derartigen Steuermitteln aller Staatsbürger auch die staatsfeindlichen *roten Kinderrepubliken*, in denen während der großen Ferien die Arbeiterkinder beiderlei Geschlechts in Zeltlagern die marxistischen Ideen des Klassenkampfes eingepflegt bekamen. Ja auch eine *höhere* Versuchsschule wurde sogar in Dresden eingerichtet, die oft genannte und heftig umstrittene *Dürer-Schule*, die Schüleraustausch nur mit Frankreich pflegte. Als erst vor anderthalb Jahren in der Turnhalle der 51. Volksschule diese Versuchsschule französische Fahnen anbrachte, um den Schüleraustausch zu feiern, mußten die Volksschulkinder ihren Turnunterricht im Freien abhalten. (Die AZ hat seinerzeit diese skandalöse pazifistische Würdelosigkeit gebührend gebrandmarkt.) Die *Waldorfschule* hingegen legte weniger Wert darauf, Aufsehen zu erregen. Aber auch ihre in der Stille betriebenen Tendenzen bedürfen zumindestens einer sehr gründlichen Nachprüfung.

*Für die Versuchsschulen bleibt nur ein Radikalmittel anzuwenden übrig, sie aufzulösen und damit Hochburgen des Marxismus ein für allemal zu beseitigen.“* (Hervorh. i. O.)

In seinen Ausführungsbestimmungen vom 13. April 1933 zum Verbot der sächsischen Versuchsschulen legte WILHELM HARTNACKE für die Chem-

nitzer Schulverwaltung folgendes fest: „Die bisher gewährten Pflichtstunden-ermäßigungen für die Lehrer an den Versuchsschulen fallen mit Wirkung vom 1. April 1933 ab weg. Das Ministerium sieht baldigstem Bericht des Herrn Bezirksschulrates darüber entgegen, in welcher Weise die *Humboldtschule* und die *Bernsdorfer Schule* in den Stand von Normalschulen überzuführen sind.“<sup>5</sup> (Hervorh. i. O.) Damit fand auch die zwölfjährige Reformpädagogik-Geschichte an der Bernsdorfer Schule in Chemnitz ihr erzwungenes Ende. Die Erforschung des Schicksals der Gemeinschaftsklassenlehrer bleibt Aufgabe der pädagogischen Historiographie.

An dieser Stelle kann aus Platzgründen nur knapp auf MARTHA KUHN eingegangen werden, deren MONTESSORI-Rezeption bereits einen Schwerpunkt dieses Beitrages darstellte. In einem Schreiben des Bezirksschulrates Chemnitz I (Versuchsschulen) wird MARTHA KUHN, neben ihrem Versuchsschullehrerkollegen HERBERT MEUSEL, der wie sie von Anfang bis Ende als Gemeinschaftsklassenlehrer der Bernsdorfer Schule tätig war, ihrem langjährigen Versuchsklassenmitstreiter MARTIN HÖRIG und den Versuchsschullehrerkollegen der Chemnitzer Humboldtschule, wie DOROTHEE und HERMANN PETZOLD, HERBERT KETTWIG und JOHANNES BRÜCKNER, vorgeschlagen, sie nach § 5 des Gesetzes zur Wiederherstellung des Berufsbeamtentums vom 7. April 1933 „nach auswärts versetzen zu wollen“ (StA Chemnitz, PA Nr. 412, Bl. 37). „Die Voraussetzungen des § 4 des Reichsgesetzes zur Wiederherstellung des Berufsbeamtentums“, bedauerten Bezirksschulrat BOHN und Stadtrat DIETERLE, „sind unseres Erachtens in den vorliegenden 10 Fällen nicht erfüllt“ (ebd.).<sup>6</sup> Die strafversetzte MARTHA KUHN, die während der

---

5 Kopie des Schreibens im Besitz des Verfassers. Vgl. auch PEHNKE 2000a, S. 101, FN 39.

6 In den entsprechenden Paragraphen heißt es: „§ 4: Beamte, die nach ihrer bisherigen politischen Betätigung nicht die Gewähr dafür bieten, daß sie jederzeit rückhaltlos für den nationalen Staat eintreten, können aus dem Dienst entlassen werden. Auf die Dauer von drei Monaten nach der Entlassung werden ihnen ihre bisherigen Bezüge belassen. Von dieser Zeit an erhalten sie drei Viertel des Ruhegeldes (§ 8) und entsprechende Hinterbliebenenversorgung. – § 5: (1) Jeder Beamte muß sich die Versetzung in ein anderes Amt oder einer gleichwertigen Laufbahn, auch in ein solches von geringerem Rang und planmäßigem Dienst Einkommen – unter Vergütung der vorschriftsmäßigen Umzugskosten – gefallen lassen, wenn es das dienstliche Bedürfnis erfordert. Bei Versetzung in ein Amt von geringerem Rang und planmäßigem Dienst Einkommen behält der Beamte seine bisherige Amtsbezeichnung und das Dienst Einkommen der bisherigen Stelle. (2) Der Beamte kann an Stelle der Versetzung in ein Amt von geringerem Rang und planmäßigem Dienst Einkommen (Abs. 1) innerhalb eines Monats die Versetzung in den Ruhestand verlangen.“



Nazi-Ära viermal die Schule wechseln mußte, trat schließlich 1937 der NSDAP bei, um von weiteren Diskreditierungen verschont zu bleiben (ebd.).

## 5 Vertane Chancen eines produktiven Anknüpfens an die Reformpädagogik der Bernsdorfer Schule nach 1945

Lehrer, Schüler und Eltern sowie andere Sympathisanten der Gemeinschafts-klassenarbeit der gegen Ende des Zweiten Weltkrieges erheblich zerstörten Bernsdorfer Schule sollten nach Kriegsende recht bald erfahren, daß für die von ihnen favorisierten demokratischen und humanistischen Momente der Reformpädagogik nach einer anfänglichen kurzzeitigen Renaissance vor allem in der unterrichts- und fachmethodischen Neulehrerausbildung ab ca. 1948/49 kein Platz mehr war, auch nicht in der „demokratischen Schulreform“ des „Arbeiter-und-Bauern-Staates“. Konsequente Reformpädagogen wie der Chemnitzer FRITZ MÜLLER (bis 1933 Humboldtschule) wurden in der rasch stalinisierten ostdeutschen Pädagogik als Reaktionäre diffamiert und ausgegrenzt (PEHNKE 1999; DERS. 2000a). Für die Gemeinschaftsklassenlehrer der Bernsdorfer Schule soll erneut das Schicksal MARTHA KUHNs stellvertretend in den Mittelpunkt gerückt werden:

Obwohl MARTHA KUHN lediglich eine nominelle Mitgliedschaft in der NSDAP angelastet werden konnte, wurde sie im Rahmen des „Entnazifizierungsverfahrens“ Ende 1945 aus dem Schuldienst entlassen (ebd.).<sup>7</sup> Die von der Verwaltung ausgelösten Entlassungswellen gingen weit über die Festlegungen sowohl des *Potsdamer Abkommens* als auch der für Sachsen zuständigen sowjetischen Bildungsoffiziere DRAGIN und MADWIJEW hinaus. Nach den Festlegungen DRAGINS und MADWIJEWS für den „Entnazifizierungsprozeß“ im sächsischen Bildungswesen „müsse es darauf ankommen, alle die auszuschneiden – möglichst in persönlicher Aussprache –, die militärisch oder faschistisch seien. Dabei müsse man erkennen, daß es auch genug Menschen gäbe, die wohl nicht Mitglied der NSDAP waren, aber schlimmere Militaristen und Reaktionäre seien als viele Mitglieder der NSDAP. Bei vielen Mit-

---

7 Vgl. auch „Richtlinien für die Weiterbeschäftigung von Lehrern im Schuldienst“ (StA Chemnitz 1945–90, Volksbildungsamt, Nr. 1261) und die Unterlagen über Entlassungen im Zuge des „Entnazifizierungsprozesses“ sowie Einstellungen von Lehrkräften (ebd., Nr. 1251).



gliedern der NSDAP wäre durchaus festzustellen, daß sie, da sie nur zwangsläufig in die Partei gekommen seien, nicht militärisch und auch nicht faschistisch genannt werden können. Diese Kräfte, die für die Schularbeit brauchbar seien, herauszufinden, müsse die Aufgabe der nächsten Wochen sein“ (zit. n. MEBUS 1999, S. 69). Diese Forderung der sowjetischen Bildungsoffiziere wurde auch in einem Schreiben der Lehrgewerkschaft an die Sowjetische Militäradministration (SMAD) vom 8. August 1945 nachdrücklich bestätigt und die Konsequenz abgeleitet: „Es muß deshalb jeder Einzelne daraufhin geprüft werden, ob er nationalsozialistischer Aktivist oder nur Muß-Parteigenosse gewesen ist, der aus Lebensnot und unter starkem Druck handelnd den Eintritt in die Partei oder die SA vollzog“ (zit. n. ebd.).

MARTHA KUHN oder die Humboldtversuchsschullehrerin DOROTHEE PETZOLD<sup>8</sup> u.a. erlebten demgegenüber eher ein Exempel unnachgiebiger Konsequenz und Härte im „Entnazifizierungsprozeß“. Die getroffenen Entscheidungen zur Entlassung zahlreicher Pädagogen konnten sie nur als Symptom sich anbahnenden Machtmißbrauchs einiger neu ins Amt getretenen Entscheidungsträger der Schulverwaltung deuten, denn der ursprünglich erwogene differenzierte Umgang mit Pädagogen, die sich als Mitglieder der NSDAP oder SA aktiv an das „Dritte Reich“ angepaßt hatten, wurde durch die Formalisierung in der Handhabung der Bestimmungen, jedes Mitglied dieser Organisationen zu Aktivisten des NS-Regimes zu erklären, entkräftet (vgl. insges. auch ebd., S. 69 ff.; PEHNKE 1998, S. 164 ff.). MARTHA KUHN wurde schließlich von 1948 bis 1954 im VEB Spinnereimaschinenbau in Chemnitz bzw. der 1953 nach KARL MARX umbenannten Stadt tätig; zunächst als Küchenhilfe, dann als Betriebsbibliothekarin (StA Chemnitz, PA Nr. 412).

Während die reichhaltigen reformpädagogischen Traditionen im allgemeinen und die der Bernsdorfer Schule in Chemnitz im besonderen in der offiziellen DDR-Schulpolitik und -Pädagogik weitestgehend ignoriert wurden (PEHNKE 1993b; DERS. 1994/95; DERS. 1998)<sup>9</sup>, erinnerten 1960 einige

---

8 In ihrem Fall gelang es erst 1948, sie für die Wiedereröffnung der Humboldtversuchsschule zu berücksichtigen (vgl. „Taufziehen um Dorothee (Dora) Petzold“ in PEHNKE 1998, S. 127 ff.; vgl. auch DERS. 2000b).

9 Auch in der jungen Bundesrepublik Deutschland geriet „spätestens Mitte der 50er Jahre, als – auch im Schatten des Ost-West-Konflikts – radikale Schulreform zurückgedrängt und die Restauration des dreigliedrigen Schulsystems wieder betrieben wurde, die Reformpädagogik in Vergessenheit. Selbst Ende der 60er, Anfang der 70er Jahre, als in vielen Bundesländern Gesamtschulen neu eingerichtet wurden, fand ein Rekurs auf die

mutige Pädagogen der Bernsdorfer Schule aus Anlaß des 50. Jahrestages ihrer Schule an die reformpädagogische Tradition ihrer Wirkungsstätte:

„Fortschrittliche Pädagogen drängten zur Errichtung sogenannter Gemeinschaftsklassen ... mit dem Ziel, die Kinder zum selbsttätigen und selbständigen Erarbeiten ihres Könnens, Wissens, ihrer Bildung zu bringen, sie in ihren individuellen Anlagen so weit und so gut als möglich zu fördern und sie vor allem zu tätigen und tatfrohen Menschen mit Gemeinschaftsgefühl und Gemeinschaftssinn zu erziehen“ (Festschrift 1960, S. 12).

Obwohl hier das reformpädagogische Engagement der Gemeinschaftsklassenlehrer durch die Autoren der Festschrift „50 Jahre Bernsdorfer Schule“ als fortschrittlich gewertet wurde, muß man Vorsicht anmahnen angesichts der angebotenen Sichtweise. Reformpädagogik wurde damals keineswegs alternativ und die etablierte DDR-Pädagogik in Frage stellend, sondern lediglich als ein die „sozialistische Pädagogik“ noch stärker legitimierendes Moment verstanden, wenn betont wurde, daß die Ziele der in der Weimarer Republik an der Bernsdorfer Schule aktiven Reformpädagogen „erst in der deutschen demokratischen Schule restlos verwirklicht“ seien, wie es in der DDR üblichen Diktion hieß: „Über diese Forderungen diskutieren wir heute nicht mehr, sie sind verwirklicht“ (ebd.).

Erst in den Tagen nach der „Wende“, als sich die DDR auflöste, haben basispädagogische Reformkräfte die pädagogische Arbeit der Chemnitzer Versuchsschulpraxis für die grundlegende Erneuerung der ostdeutschen Schullandschaft konstruktiv aufgegriffen (u.a. PEHNKE/POSTE/WIBUWA 1992). Heute ist es vor allem das Chemnitzer Schulmodell<sup>10</sup>, das – neben solchen Schulen wie die Kreativitäts-, MONTESSORI- oder Waldorfschulen, die das Schulangebot der Stadt Chemnitz bereichern – reformpädagogische Ideen zu verwirklichen sucht und schließlich schon auf eine zehnjährige erfolgreiche Praxis zurückblicken kann (PEHNKE 1998, S. 269 f.; THIELE/BERGER 1999; PEHNKE 2000c).

---

Versuchsschulzeit der Weimarer Republik [bis etwa zur Mitte der 80er Jahre] nicht statt“ (LEHBERGER 1999, S. 14).

- 10 Das Chemnitzer Schulmodell ist die erste basispädagogische Initiative im Regelschulbereich der neuen Bundesländer. In glücklicher Synthese werden an dieser reformorientierten einzügigen Mittelschule, die 1990 mit ihrer Arbeit begann und 1994 vom Sächsischen Kultusministerium als Schulversuch anerkannt wurde, sowohl lehrerzentrierte als auch stärker handlungs-, sozial- und individualitätsorientierte Unterrichtsformen favorisiert. Die traditionell starre Fächerstruktur wurde sukzessive aufgebrochen. Die Schule kommt (fast) ohne Zensuren aus: Der Klassenleiter fertigt für die Klassen 1 bis 7 halbjährlich einen Entwicklungsbericht für jeden Schüler an. Nach der Klasse 10 können alle Abschlüsse der Sekundarstufe I vergeben werden.

## Quellen und Literatur

### Ungedruckte Quellen

- Stadtarchiv (StA) Chemnitz, Jahresberichte der Gemeinschaftsklassen der Bernsdorfer Schule (Mädchen). Schulratsbestand:  
 BV 1/1, Bd. 1: Bericht (1922), Bl. 2–19; Bericht (1924), Bl. 23–26 (ergänzt von umfangreichen Lehrerberichten); Bericht (1926), Bl. 108–151; Bericht (1927), Bl. 152–204; Bericht (1928), Bl. 205–216; Bericht (1930), Bl. 217–218; Bericht (1933a), Bl. 234–262; Bericht (1933b);  
 BV 1/3 (BOHN, 11.1.1933), Bl. 47–50;  
 BII 5/1;  
 BII 17/4.
- StA Chemnitz 1945–90, Volksbildungsamt, Nr. 1251, 1261 sowie Personalakte Nr. 412 = MARTHA KUHN.

### Gedruckte Quellen

- BARTH, E.: Unsere Schulkindergärten. In: Fragen der Bildung 1928, S. 39–43.
- BOHNSACK, E.: Gelegentliche Einflüsse. In: Fragen der Bildung 1928, S. 19–23.
- Festschrift zum 50jährigen Bestehen der Bernsdorfer Schule am 26. April 1960. Hrsg. vom Festausschuß. Karl-Marx-Stadt 1960.
- Fragen der Bildung. Zur Ausstellung im Rahmen der XX. Allgemeinen Versammlung des Sächsischen Lehrervereins. Chemnitz 1928.
- GÖTZ, J.: Zahlauffassung und Denken mit Maß und Zahl. In: Fragen der Bildung 1928, S. 83–85.
- HÄNIG, H.: Die Kurse. In: StA Chemnitz, Bericht (1922), Bl. 19–22.
- HÖRIG, M.: Verlauf der Arbeit. In: Fragen der Bildung 1928, S. 105–108.
- 100 Jahre Chemnitzer Lehrerverein 1831–1931. Chemnitz 1931.
- Jahresbericht der Allgemeinen Baugenossenschaft für Chemnitz und Umgebung über das Jahr 1928. Chemnitz 1928.
- Jahresbericht des Pädagogischen Vereins (e.V.) zu Chemnitz über das 83. Vereinsjahr 1913/14. Im Auftrage des Vorstandes erstattet von P. GIMPEL. Chemnitz o.J.
- JAFFÉ, L.: Die Montessori-Methode. In: Deutsche Schulpraxis 34 (1914), Nr. 6, S. 41–44.
- KUHN, M.: Drei Jahre Arbeit nach Montessoris Gedanken (Unterstufe). In: StA Chemnitz, Bericht (1930), Bl. 219–229.

- MARX, M.: Freies Schaffen in der Montessori-Schule und in der Arbeitsschule. In: *Neue Bahnen* 38 (1927), Nr. 12, S. 510–517.
- MUCHOW, M.: Das Montessori-System und die Erziehungsgedanken Friedrich Fröbels. In: HECKER, H./MUCHOW, M.: *Friedrich Fröbel und Maria Montessori*. Leipzig 1927, S. 57 ff.
- Neue Richtlinien für den Unterricht der beiden ersten Schuljahre in Chemnitz. In: *Sächsische Schulzeitung* 81 (1914), Nr. 1, S. 195–196.
- RIEDEL, K.: Die Hamburger Gemeinschaftsschule. In: *Sächsische Schulzeitung* 90 (1923), Pädagogische Arbeitsgemeinschaft Nr. 2, S. 11–15.
- SCHRÖDER, P.: *Kindliche Charaktere und ihre Abartigkeiten*. Breslau 1931.
- ZILL, F.: Das Schulgebäude zu Chemnitz-Bernsdorf. In: *Deutsche Schulpraxis* 32 (1912), Nr. 48, S. 379–382.

## Literatur

- AMLUNG, U./HAUBFLEISCH, D./LINK, J.-W./SCHMITT, H. (Hrsg.): *„Die alte Schule überwinden“. Reformpädagogische Versuchsschulen zwischen Kaiserreich und Nationalsozialismus*. Frankfurt a.M. 1993.
- BREYVOGEL, W./KAMP, M.: Weltliche Schulen in Preußen und im Ruhrgebiet. Forschungsstand und statistische Grundlagen. In: AMLUNG u.a. 1993, S. 185–220.
- KLEINHEMPEL, J.: Bernsdorf. In: *Mitteilungen des Chemnitzer Geschichtsvereins*. Jahrbuch 60, Neue Folge V: *Zur Geschichte der Chemnitzer Vororte*. Chemnitz 1996, S. 60–68.
- LEHBERGER, R.: „Laßt uns die Schule *neu* gestalten“. Die Weimarer Versuchs- und Reformschulen und die Strukturmerkmale ihres Erfolges. In: *Pädagogik* 51 (1999) 12, S. 14–17.
- MEBUS, S.: *Zur Entwicklung der Lehrerbildung in der SBZ/DDR 1945 bis 1959 am Beispiel Dresdens*. Pädagogik zwischen Selbst- und Fremdbestimmung. Frankfurt a.M./Berlin/Bern/New York/Paris/Wien 1999.
- NITSCHKE, T.: Die „pädagogische Provinz“ – Schulen und Schulversuche in Hellerau. In: *Gartenstadt Hellerau. Der Alltag einer Utopie*. Dresdner Hefte 15 (1997), Nr. 51, S. 65–72.
- O'CALLAGHAN, P.: *Reformpädagogische Praxis 1900–1914. Beispiele aus der deutschen Grundschule*. Weinheim 1997.
- PEHNKE, A.: Der Leipziger Lehrerverein und seine Connewitzer Versuchsschule – Impulsgeber für reformpädagogische Initiativen im sächsischen Schulwesen. In: AMLUNG u.a. 1993, S. 107–136 (a).
- DERS.: Vorüberlegungen zu einer Bestandsaufnahme der Reformpädagogikforschung in der DDR. In: *Pädagogische Rundschau* 47 (1993) 5, S. 535–560 (b).

- DERS.: Das reformpädagogische Erbe während der DDR-Epoche und deren Auswirkung. In: RÖHRS, H./LENHART, V. (Hrsg.): Die Reformpädagogik auf den Kontinenten. Ein Handbuch. Frankfurt a.M./Berlin/Bern/New York/Paris/Wien 1994, S. 433–442 [englischsprachige Ausgabe 1995].
- DERS.: Sächsische Reformpädagogik. Traditionen und Perspektiven. Leipzig 1998.
- DERS.: Der Reformpädagoge Fritz Müller und die Humboldtschule. Auf den Spuren fortschrittlicher Erziehung. In: PÄDForum 27/12 (1999) 5, S. 407–413.
- DERS.: „Ich gehöre in die Partei des Kindes!“ – Der Chemnitzer Sozial- und Reformpädagoge Fritz Müller (1887–1968): In Diktaturen ausgegrenzt – in Demokratien vergessen und wiederentdeckt. Beucha 2000 (a).
- DERS.: Dora (Dorothee) Petzold (1893–1970.). In: Von Alberti bis Zöppel: 125 Biografien zur Chemnitzer Geschichte. Hrsg. vom Stadtarchiv Chemnitz (Heft 4). Radebeul 2000, S. 80 (b).
- DERS.: Das Chemnitzer Schulmodell – Zehn Jahre „Pädagogik in Bewegung“. In: PÄDForum 28/13 (2000) 4, S. 323–329 (c).
- DERS./POSTE, B./WIBUWA, R.: Zu reformpädagogischen Herausforderungen der sächsischen Schulgeschichte. Technische Universität Chemnitz, Reprint Nr. 221 und 222, 6. Jg., Chemnitz 1992.
- POSTE, B.: Schulreform in Sachsen 1918–1923. Eine vergessene Tradition deutscher Schulgeschichte. Frankfurt a.M./Berlin/Bern/New York/Paris/Wien 1993.
- DERS.: Reformpädagogik und Schulreform zur Zeit der Weimarer Republik. In: PEHNKE 1998, S. 89–106.
- RÖDLER, K.: Vergessene Alternativschulen. Geschichte und Praxis der Hamburger Gemeinschaftsschulen 1919–1933. Weinheim/München 1987.
- THIELE, P./BERGER, J.: Erfahrungsbericht verwirklichter Reformpädagogik im Chemnitzer Schulmodell. In: PEHNKE, A./FÖRSTER, G./SCHNEIDER, W. (Hrsg.): Anregungen international verwirklichter Reformpädagogik. Traditionen, Bilanzen, Visionen. Frankfurt a.M./Berlin/Bern/Bruxelles/New York/Wien 1999, S. 345–360.

Anschrift des Autors:  
 Prof. Dr. Andreas Pehnke  
 Institut für Erziehungswissenschaft der Universität Greifswald,  
 Franz-Mehring-Str. 47, 17487 Greifswald  
 E-Mail: pehnke@mail.uni-greifswald.de



## Am Ende der „Erziehungsweisheit“

### Die pädagogisch-psychiatrische Behandlung ‚psychopathischer‘ Fürsorgezöglinge in der Weimarer Republik am Beispiel des „Heims für weibliche Psychopathen“ in Hadamar

#### 1 Psychopathenfürsorge – eine vergessene Disziplin

Am 7. August 1928 wandten sich die Verantwortlichen des Magdalenenstifts, einer Frankfurter Einrichtung für sog. verwahrloste Mädchen und junge Frauen, mit eindrücklichen Worten an die für die Fürsorgeerziehung Minderjähriger zuständige Behörde der preußischen Provinz Hessen-Nassau:

„A.B., die seit dem 15.12.27 in unserem Hause ist, macht uns immer mehr den Eindruck, dass sie beschränkt ist. Sie hat einen hartnäckigen abgestumpften Charakter und es fehlt ihr für ihre bösen Worte und Handlungen jede Einsicht. Wir haben es auf jede Weise mit ihr versucht, wir erinnern auch daran, dass sie in der letzten Zeit zweimal nach Hause beurlaubt worden ist, was aber ohne Erfolg blieb. Wir stehen jetzt am Ende unserer Erziehungsweisheit und wir glauben, dass wir nicht mit ihr weiterkommen. Wir möchten darum den Herrn Landeshauptmann bitten, sie in einer anderen Anstalt unterzubringen. Es wäre gut, wenn sie einer Beobachtung unterstellt werden könnte. Wir dürfen vielleicht Hadamar vorschlagen. Für eine möglichst baldige anderweitige Unterbringung wären wir ausserordentlich dankbar“ (MB, KA [87]).<sup>1</sup>

Der Landeshauptmann gab der Bitte des Heimes nach. Die zu diesem Zeitpunkt 16jährige AMALIE B. kam, nach einem kurzen Aufenthalt in dem auf Beobachtungs- und Verteilungsaufgaben spezialisierten Landesaufnahmehaus Steinmühle<sup>2</sup>, in das psychiatrisch geleitete Heim für jugendliche ‚Psychopathinnen‘, das seit 1920 angegliedert an die Heilanstalt in Hadamar existierte.

---

1 Im Folgenden verwende ich die Kürzel MB für „Maschinenschriftlicher Brief“, HB für „Handschriftlicher Brief“, MD für „Maschinenschriftliches Dokument“, KA für „Krankenakte“, d.h. die vollständige Mappe, KG für „Krankengeschichte“, d.h. die fortlaufend notierten Berichte über das Befinden der Insassinnen.

2 Zu dieser Einrichtung vgl. ALKEN 1927; STÖFFLER o.J. (1929), S. 23 f.

Der Fall spiegelt als einer von vielen Abläufe, wie sie für die Geschichte der Fürsorgeerziehung charakteristisch sind. Schon seit der Jahrhundertwende, zunehmend aber in den Krisenjahren der Weimarer Republik brachte das Scheitern öffentlicher Ersatzerziehung als Strategie gegen die Jugendverwahrlosung Forderungen hervor, einen Teil der normabweichenden Minderjährigen aus den (regel)pädagogischen Bemühungen auszuschließen. Anlage- bzw. erbtheoretischen Postulaten verpflichtet, glaubte man, insbesondere in der sog. „Psychopathie der Zöglinge“ einen Grund dafür identifizieren zu können, daß die Besserungsbemühungen an vielen Jungen und Mädchen wirkungslos abprallten. Mit diesem Begriff bezeichneten zeitgenössische Psychiater eine als genuin begriffene „Abnormität“, für die sie eine physische Ursache annahmen. Diese ließ sich zwar nicht nachweisen, nach Auffassung vieler Ärzte jedoch aus dem chronisch normabweichenden Verhalten, vermeintlich erblicher Belastung und diversen körperlichen Symptomen – einem platten Hinterhaupt beispielsweise oder der Neigung zum starken Schwitzen<sup>3</sup> – rückschließen. Durch ihre dem Rekurs auf „Normalität“ geschuldete Offenheit und Vagheit avancierte die Diagnose zum überaus strapazierfähigen Erklärungsmodell für die vielfach gemachte Erfahrung, an die Grenzen der „Erziehungsweisheit“ zu stoßen. „Was man nicht deklinieren kann, sieht man als psychopathisch an“ (zit. n. MÖNKEMÖLLER 1927, S. 458), reimten Kritiker treffend. Das von pädagogischer Seite seit langem diskutierte Rätsel besonders hartnäckiger Kinderfehler – so die Terminologie von STRÜMPPELL – löste sich durch die neue Formel auf: falsches Verhalten geriet zum Symptom, aus sündhaft oder böse wurde tendenziell krank.<sup>4</sup>

Die psychiatrische Theoriebildung entlastete nicht nur die praktisch tätigen Pädagogen, sondern die öffentliche Ersatzerziehung insgesamt. „Das Verdienst der Psychiatrie aber ist es, den Finger auf die Wunde gelegt zu haben, als es schien, daß der ganze neugeschaffene Organismus“ – gemeint ist die Fürsorgeerziehung – „krank sei“ (STELZNER 1911, S. 204), faßte

- 
- 3 Diese Beispiele nannte der Psychiater J.L.A. KOCH in seinem grundlegenden Werk über die „Psychopathischen Minderwertigkeiten“ (KOCH 1891, S. 8 f.). Die komplexe Theoriegeschichte der Psychopathiediagnose nachzuzeichnen, ist hier nicht der Ort, vgl. besonders die Arbeiten von GÖHLER 1987; BRAIG 1978; VOSS 1973; BASTIAN 1981.
  - 4 Die sonderpädagogische Geschichtsschreibung spricht in diesem Zusammenhang in Anlehnung an KUHN von einem Paradigmenwechsel der pädagogischen Theoriebildung, der insbesondere durch die Rezeption KOCHs seitens des Begründers der „Kinderfehlerlehre“ LUDWIG STRÜMPPELL eingeleitet wurde (SCHMIDT 1995, S. 129 ff.; MYSCHKER 1993, S. 23 ff.; GÖPPEL 1989, S. 117 ff.; MYSCHKER 1989, S. 180 ff.).

STELZNER zusammen. Nachdem das Problem erst einmal identifiziert schien, versprachen sich Pädagogen und Psychiater von einer Kombination ärztlicher und erzieherischer Zugriffe Erfolge, wo bisherige Bemühungen gescheitert waren. Eine besondere ‚Psychopathenfürsorge‘ und -,erziehung‘ avancierte auf diese Weise zum Hoffnungsträger für eine Rehabilitation sozialdisziplinatorischer Zugriffe auf das Individuum und rang mit beachtlichem Erfolg um ihre Etablierung als eigenständige pädagogische Disziplin.<sup>5</sup>

Trotz einer überaus differenzierten Quellenlage ist die Geschichte der Psychopathenfürsorge bis heute noch nicht geschrieben.<sup>6</sup> Sofern die Rufe nach einer besonderen Behandlung der ‚Psychopathen‘ überhaupt thematisiert werden, lassen sich – grob zugespitzt – zwei grundlegende Positionen unterscheiden. Die Chronisten der Sozialpädagogik sehen solche Forderungen in der Regel als erste Schritte auf einer schiefen Ebene, die schließlich ungebrochen in die Auslese- und Ausmerzpolitik der Nationalsozialisten mündete. Weil Psychopathenfürsorge aus dieser Perspektive kaum als eigenständige Disziplin konturiert wird, erübrigt sich die Frage danach, ob deren Leistungen möglicherweise über die oben genannte stabilisierende Wirkung für das System Fürsorgeerziehung hinausgingen (SCHMIDT 1999; BLUM-GEENEN 1997, bes. S. 105 ff. u. S. 296 ff.; SCHMIDT 1997, S. 398 ff.; GRÄSER 1995, S. 150 ff.; PEUKERT 1989, S. 322 ff.; KUHLMANN 1989, S. 40 ff.; PEUKERT 1986, S. 240 ff.).

Zu einem weitaus positiveren Urteil kommen diejenigen Autoren, die das gleiche Phänomen als Teil einer Geschichte der Sonderpädagogik lesen. In der Psychopathenfürsorge erkennen sie einen historischen Vorläufer der ‚Verhaltensgestörtenpädagogik‘ und werten die Diskussionen als Ausdruck des Bemühens, die bis heute identifizierbare Gruppe der ‚Verhaltensgestörten‘ wirksam zu fördern. Gesetzt wird, das Psychopathiekonzept habe trotz seiner „problematische[n] Kehrseite“ (GÖPPEL 1989, S. 225) „vielen Kindern und Jugendlichen mit psychischen Störungen in den kinderpsychiatrischen Abteilungen der Nervenkliniken und in den zumeist pädagogisch geleiteten

---

5 Dieser Erfolg läßt sich an der Präsenz des Stichworts in wichtigen Überblickswerken erkennen, vgl. z.B. VON DER LEYEN 1929; DIES. 1930; DIES. 1934; BEEKING 1929; LYON 1926.

6 Das Urteil WOLFGANG JANTZENS, der Forschungszusammenhang Psychopathenfürsorge sei „ebenso wie die gesamte übrige Kinder- und Jugendpsychiatrie wie Heilpädagogik in der Weimarer Republik noch nicht aufgearbeitet“ (JANTZEN 1982, S. 118 f.), gilt m.E. bis heute.

Heilerziehungsanstalten ... die notwendige Hilfe ermöglicht“ (MYSCHKER 1993, S. 23).

Betrachtet man die Argumente, mit denen Pädagogen und Mediziner seit der Jahrhundertwende um Psychopathenfürsorge warben, so lassen sich Belege für beide Deutungen finden. Entsprechend der ambivalenten Bestimmung der ‚Psychopathen‘ als „abnorme Persönlichkeiten, die an ihrer Abnormität leiden, oder unter deren Abnormität die Gesellschaft leidet“ (SCHNEIDER 1923, S. 16), hatte auch die in ihrer Etablierung begriffene Disziplin ein Janusgesicht. Obwohl sich bis zum Ende der Weimarer Republik eine zunehmende Verlagerung der Blickrichtung auf die Interessen der Gesellschaft erkennen läßt, fanden sich unter dem Dach der Psychopathenfürsorgebewegung sowohl Rufe nach rassenhygienisch motivierter Verfolgung der vermeintlich Abnormen als auch Forderungen einer differenzierten heilpädagogischen Hilfe zum Wohl des Individuums.<sup>7</sup> Diese Ambivalenz bedingt, daß eine differenzierte Bewertung der Bewegung in besonderem Maße die Frage nach dem Wirksamwerden der Programmatik mit einbeziehen muß. Erst durch einen Blick in die Praxis der Institutionen erweist sich Wohl und Wehe der neuen Idee für die betroffenen Individuen.

Im Folgenden möchte ich deshalb exemplarisch untersuchen, welchen Zweck das eingangs erwähnte Psychopathenheim in Hadamar nach eigenem Selbstverständnis verfolgte und welche Praxis es hervorbrachte. Nach der Einordnung des Heimes und seiner Zielsetzung in den Kontext der Psychopathenfürsorgebewegung wird dabei zunächst danach gefragt, aus welchen Gründen die Mädchen eingewiesen wurden. Bemerkungen zu dem Problem, wie sich die psychiatrische Diagnostik und Behandlung als Kernstücke des neuen Zugriffs auf die Individuen im Alltag darstellten, schließen sich an.

Meine Ausführungen basieren auf der Analyse von 290 Krankenakten ehemaliger Insassinnen. Die einzelnen Mappen aus den archivalischen Beständen des Landeswohlfahrtsverbandes Hessen enthalten jeweils eine Fülle an unterschiedlichstem Material über die Fürsorgezöglinge, die dort von einigen Tagen bis zu mehreren Jahren lebten: Abschriften aus Akten der Fürsorgeerziehungsbehörden und Vorgängerinstitutionen, fortlaufende Berichte über Ergehen und Verhalten der Insassinnen, Fotografien, Zeugnisse, Gutachten, Briefe von Eltern, Korrespondenzen der Anstalt mit anderen Behörden oder Angehörigen und nicht zuletzt Briefe der Mädchen selbst, die

---

7 Beispielhaft sei auf die programmatischen Texte von STELZNER 1911; ZIEHEN 1912; MOHLBERG/KAHLE 1921 verwiesen.

an Angestellte der Anstalt gerichtet waren oder die strenge Briefzensur nicht passierten. Die Quellen erlauben also einen mehrperspektivischen Blick auf den Alltag der Institution, der hier nur ausschnittthaft thematisiert werden kann.<sup>8</sup>

## 2 „Sittlich sie wieder zu heben ...“ – Die Zielsetzung des Hadamarer Heims im Kontext der Psychopathenfürsorgebewegung

Das Heim auf dem Mönchberg, unweit der ca. 10 km von Limburg an der Lahn entfernten Kleinstadt Hadamar<sup>9</sup>, war kein Reformprojekt der Psychopathenfürsorgebewegung. Obwohl bis heute bekannte Männer und Frauen wie BERTHA PAPPENHEIM<sup>10</sup>, WALTHER FÜRSTENHEIM<sup>11</sup>, AUGUST VERLEGER<sup>12</sup>

- 
- 8 Eine ausführliche Darstellung muß meiner Dissertation vorbehalten bleiben, die voraussichtlich 2002 erscheinen wird.
  - 9 Da Hadamar als ein Ort der nationalsozialistischen „Euthanasie-Morde“ bekannt ist, muß darauf hingewiesen werden, daß hier keine Vorgeschichte der Tötungsanstalt geschrieben werden soll. Als Hadamar ‚T4‘-Anstalt wurde, löste man das ‚Psychopathenheim‘, das zu diesem Zeitpunkt nur noch informell existierte, völlig auf. Nicht vergessen werden darf allerdings, daß auch die ehemaligen Heiminsassinnen in vielfältiger Weise nationalsozialistischer Verfolgung ausgesetzt waren. Zur Geschichte Hadamars im Nationalsozialismus vgl. ROER/HENKEL 1996; LANDESWOHLFAHRTSVERBAND HESSEN 1991a u. 1991b.
  - 10 BERTHA PAPPENHEIM ist als BREUERS berühmte Patientin „Anna O.“, deren Fall BREUER und FREUD in den „Studien über Hysterie“ auswerteten, sowie als Pionierin der Sozialpädagogik bekannt geworden. Sie gründete und leitete ein Heim für jüdische Mädchen in Neu-Isenburg. Da vereinzelt auch Mädchen aus diesem Heim des jüdischen Frauenbundes nach Hadamar kamen, ergab sich ein Kontakt schon dadurch. Mit ziemlicher Sicherheit hat PAPPENHEIM einen ehemaligen Schützling ihres Heimes auch in Hadamar besucht, denn in der Krankengeschichte eines ehemaligen Isenburger Zöglings heißt es: „Besuch von Frä. Pappenheimer, mit der sie lange Zeit sprach wegen ihrer Zukunft und wegen ihres Kindes“ (KG, KA [758]). Bei der Schreibweise „Pappenheimer“ handelt es sich vermutlich um einen Tippfehler. Zu BERTHA PAPPENHEIM und dem Isenburger Heim MAIERHOF 1999; HEUBACH 1994.
  - 11 Der jüdische Arzt W. FÜRSTENHEIM gründete eine der ersten Erziehungsberatungsstellen (GÖPPEL 1989, S. 226; MÖCKEL 1988, S. 213; FREUDENBERG 1928, S. 18). Als Frankfurter Stadtarzt und Leiter der Jugendsichtungsstelle war FÜRSTENHEIM mit Hadamar vertraut.
  - 12 AUGUST VERLEGER ist bis heute als Mitglied der „Gilde Soziale Arbeit“ und Leiter des „Westendheims“ relativ bekannt (zu VERLEGER und dem Westendheim vgl. DUDEK 1988, S. 167 ff. und S. 233 f.). In einer Sitzung des Frankfurter Jugendschutzhauses besprach er



oder ERNST VON DÜRING<sup>13</sup> die Einrichtung kannten, drang kaum etwas über sie in die Fachöffentlichkeit.<sup>14</sup> Weder die Spezialisierung auf Insassen eines Geschlechtes noch die enge Anbindung an die psychiatrische Anstalt waren, so weit sich dies bei der insgesamt doch recht erheblichen Heterogenität der Einrichtungen zur Psychopathenfürsorge sagen läßt, besonders ungewöhnlich.<sup>15</sup>

Der Anlaß für die Gründung bestand vermutlich darin, daß die mit Korrektionshäftlingen, Landarmen und Psychiatriepatienten belegten Gebäude rund um das ehemalige Franziskanerkloster am Ende des Ersten Weltkrieges nahezu leer standen (WINTER 1991, S. 29 ff.). In dieser Zeit war Psychopathenfürsorge, das belegt nicht zuletzt ein Erlaß des preußischen Ministers für Volkswohlfahrt (311, Bl. 1), in aller Munde. Der renommierte Frankfurter Psychiatrieprofessor JULIUS RAECKE<sup>16</sup>, der maßgebliche Initiator des Heimes, reagierte deshalb tatsächlich nur auf „allgemein empfundene[s] dringende[s] Bedürfnis“ (273, Bl. 9). In seinen Überlegungen ging er davon aus, daß gerade die ‚Psychopathinnen‘ ein für die ca. 60 km südlich von Hadamar gelegene Metropole Frankfurt am Main tendenziell untragbares Problem darstellten. RAECKE formulierte:

„Die Zahl der weiblichen Psychopathen in Frankfurt a/M., welche der öffentlichen Fürsorge von Zeit zu Zeit verfallen, wächst andauernd. Nicht nur kommen in einer grösseren Anzahl hysterische Mädchen mit zeitweiligen Erregungszuständen oder Ohnmachtsanfällen, ferner Alkoholistinnen und Morphinistinnen zur Aufnahme in die Krankenhäuser, sondern namentlich ist auch die Ausbreitung der geschlechtlichen An-

---

mit anderen den Fall eines Mädchens, dessen Verlegung nach Hadamar aufgrund von ‚Lügenhaftigkeit‘, ‚sexueller Verwahrlosung‘ und vermeintlich ungenügender Arbeitsleistungen in Aussicht genommen und schließlich durchgeführt wurde. VERLEGER unterstützte dabei die Meinung, „dass die Fürsorgeerziehung durch derartige Fälle nicht belastet werden dürfe. Es sei mit dem Zweck und Charakter der Fürsorgeerziehung unvereinbar, wenn sie auf ausgesprochene Bewahrungsfälle ausgedehnt werde“ (MD, KA [500]).

- 13 ERNST VON DÜRING war ein in der Weimarer Zeit renommierter Arzt und Heilpädagoge, der unter anderem ein wichtiges Grundlagenwerk zur Heilpädagogik verfaßt hat. Zur Biografie VON DÜRINGS vgl. BLEIDICK 1974, S. 25; FISCHER 1932; DIE SCHRIFTFÜHRUNG 1929. VON DÜRINGS Vertrautheit mit dem Projekt Hadamar ist belegt (273, Bl. 63).
- 14 Während der Weimarer Zeit erschienen lediglich kurze Aufsätze in lokalen Organen, vgl. PÖLLMANN 1930; HENKEL 1922; ANONYM 1920; STÖFFLER o.J. (1929), S. 62 ff.
- 15 Eine Übersicht über die bis Ende der 20er Jahre entstandenen Einrichtungen der „Psychopathenfürsorge“ bieten die beiden Aufsätze VON DER LEYEN 1927; VON DER LEYEN/MARCUSE 1928.
- 16 Zur Biografie und Bedeutung RAECKES vgl. GEELVINK 1930; WEICHBRODT 1930; WASSERMEYER 1930.

steckung unter diesen haltlosen und leicht verführbaren Individuen eine erschreckende. Nach den Feststellungen der Sittenpolizei sind vom September 18 bis Oktober 19 [d.i. 1918 bzw. 1919, G.K.] 1210 weibliche Personen auf der Strasse wegen Verdachts der Unzucht festgenommen worden. Davon waren 291 minderjährig und 128 unter 18 Jahre. Der Prozentsatz Geschlechtskranker unter ihnen stieg von 40 auf 80. ... Diese Verhältnisse dürften sich in der nächsten Zeit noch voraussichtlich verschlechtern“ (273, Bl. 9 f.).

Wie hier sichtbar wird, subsumierte RAECKE unter dem Begriff der Psychopathie aus heutiger Sicht recht unterschiedliche Randgruppen. Sein besonderes Augenmerk galt jedoch der (weiblichen) Klientel von Gefährdetenfürsorge und Fürsorgeerziehung. Es war die Abweichung von dem aus bürgerlicher Sicht als normal empfundenen und definierten Geschlechtscharakter<sup>17</sup>, der die sog. ‚sexuell Verwahrlosten‘ ‚abnorm‘ und damit ‚psychopathisch‘ erscheinen ließ. Die besondere Schwierigkeit schien nun darin zu bestehen, daß weder die Einrichtungen für ‚gefallene Mädchen‘ noch die (psychiatrischen) Krankenhäuser Erfolge versprachen:

„Allein ihre geistige Störung macht sie [d.h. die ‚Psychopathinnen‘, G.K.] für alle bisher auf diesem Gebiete zu Gebote stehenden Institute ungeeignet. Ihre Krampfanfälle, Erregungen, Affektausbrüche, periodischen Verstimmungen, auch ihre häufig vorhandene Sucht nach betäubenden Mitteln mit den unvermeidlichen Folgeerscheinungen führen sie von dort immer bald wieder vorübergehend in Krankenhäuser, wo sie aber höchstens eine recht beschränkte Zeit gehalten werden können, nichts lernen und noch willensschwächer werden“ (ANONYM 1920, S. 55).

Diesen Ausführungen kann vielleicht noch unterstellt werden, daß die neue Einrichtung um der Mädchen selbst willen realisiert werden sollte, um ihnen Lernprozesse und persönliche Entwicklungschancen zu eröffnen. Aber bereits die Gründungsdokumente bezogen sich nur z.T. auf das Wohl des Individuums. Schon die Formulierung, die ‚Psychopathinnen‘ ließen sich in den Regeleinrichtungen nicht halten, weist auf das für die Diskussionen um Psychopathenfürsorge charakteristische zweite Argumentationsmuster hin. Es ging darum, die Gesellschaft vor Menschen zu schützen, die – so heißt es an anderer Stelle – als „eine stete sittliche Gefahr und eine schwere finanzielle Belastung“ (273, Bl. 13) begriffen wurden, die angeblich „zumal unter den heutigen Verhältnissen, eine ernste Gefahr für die Allgemeinheit“ (ANONYM 1920, S. 55) darstellten. Für dieses doppelte Problem gab es nach RAECKE lediglich eine Lösung:

---

17 Zum Begriff des Geschlechtscharakters vgl. HAUSEN 1976; DUDEN 1977.

„Den einzigen Ausweg aus dieser Schwierigkeit verspricht die Errichtung einer neuen Unterart psychiatrischer Anstalten in der Form der Landes= Heil= und Erziehungsanstalten für jüngere weibliche Psychopathen unter ärztlicher Leitung, in der gleichzeitig mit der medizinischen Behandlung und Pflege eine der krankhaften psychischen Eigenart angepasste Erziehung und Ausbildung für durchschnittlich 1 bis 2 Jahre geboten werden“ (ANONYM 1920, S. 55).

Trotz vieler offener Fragen, gerade was die Unterbringung erwachsener ‚Psychopathinnen‘ betraf, genehmigte die zuständige Verwaltung die Realisierung des Planes (273, Bl. 42). Mit der Eröffnung des Psychopathinnenheimes schuf der Landeshauptmann in Wiesbaden eine zentrale Stelle für die Aufnahme chronisch normabweichender Mädchen und Frauen nicht nur des Nassauer Raumes. „Schulentlassene Fürsorgezöglinge, die wegen ihrer psychischen Störungen oder Schwererziehbarkeit nicht in den Fürsorgeanstalten gehalten werden können“ (403/1155, o. Bl.-Nr.), gehörten ausdrücklich zur Zielgruppe des Heims. Dabei erstrebten die Initiatoren im Grunde dasselbe wie die herkömmlichen Erziehungsanstalten auch: „Sittlich sie wieder zu heben, den Willen wieder zu stärken und den Geist wieder zu wecken soll unser Bestreben sein“, formulierte der spätere Direktor Dr. HENKEL. Deutlichere Züge der Psychopathiediskussion trugen indessen die Bemerkungen über die Methode des Hadamarer Heims. Demnach erschien eine Besserung der Mädchen allein „durch ärztliche und erzieherische Behandlung“ (403/1155, o. Bl.-Nr.) erreichbar. Im Verwaltungsbericht hieß es dazu konkreter:

„Die Grundsätze, wie sie in den Heil= und Erziehungsheimen gelten, wollen wir uns zu eigen machen. Bei der Art der Fälle ist Beobachtung und Behandlung durch einen Psychiater unerlässlich. Erstrebt soll werden, die bildungsfähigen Defektmenschen durch eine längere Anstaltsbehandlung für einen Beruf geeignet zu machen. Neben einer guten Körperpflege wird für sittliche und geistige Bildung gesorgt. Beschäftigung im Garten, Spaziergänge in die Umgegend und Spiele im Freien sollen den geschwächten Körper wieder gesund machen. Strenge Einhaltung der Hausordnung, Unterweisung in allen häuslichen Arbeiten und Unterricht in Deutsch, Rechnen und Gesang sollen erzieherisch auf den Geist wirken“ (403/1155, o. Bl.-Nr.).

Auf den zweiten Blick erweist sich die Bestimmung der vermeintlich innovativen Methode als merkwürdig oberflächlich. Was BLUM-GEENEN bereits für die ersten Forderungen nach Sondereinrichtungen in der Rheinprovinz festgestellt hat, gilt somit auch für Hadamar: die konkreten Aufgaben und Arbeitsweisen der wortreich geforderten Anstalten wurden „nur höchst vage angedeutet“ (BLUM-GEENEN 1997, S. 287). Worin genau der therapeutische Mehrwert einer ärztlich geleiteten Erziehungsanstalt bestand, ja was genau

man sich überhaupt unter der Beobachtung und Behandlung vorstellen konnte, blieb ebenso unklar wie die Frage, wieso Erziehungsmaßnahmen und Unterricht in Hadamar Erfolg versprechen sollten, wo sie doch im Vorfeld gescheitert waren. Offenkundig folgte also die Praxis nicht einer vorher genau durchdachten Konzeption, vielmehr entwickelte sich die Methode der neuen Form von Psychopathenerziehung erst im praktischen Tun an und mit den Mädchen: sie entstand mithin in Reaktion auf die Auffälligkeiten der Heimsassinnen.

### **3 „Es muss eine krankhafte Ursache hinter diesem Verschwinden und dieser Verstocktheit zu suchen sein...“ – Einweisungsgründe**

Die Mädchen, die schließlich in Hadamar Aufnahme fanden, blickten häufig bereits auf einige Erfahrungen innerhalb des Systems der Fürsorgeerziehung zurück. Läßt man einmal die Fälle außer acht, in denen Mädchen schon im Kindesalter aufgrund desolater familiärer Bedingungen fremduntergebracht wurden, so nennen die richterlichen Beschlüsse auf Fürsorgeerziehung in der Regel ‚Herumtreibereien‘, Geschlechtsverkehr, Prostitution, häufigen Stellenwechsel und/oder kleinere strafrechtliche Delikte als Grund für die Notwendigkeit öffentlicher Ersatzerziehung. Die Akten bestätigen daher zum einen, daß „[s]exuelle Devianz ...; [einen] zentralen Topos der Debatten um ‚Mädchenverwahrlosung‘“ (SCHMIDT 1997, S. 396) darstellte, die ‚Verwahrlosung‘ häufig also erst vor dem Hintergrund deutlich zeitspezifischer normativer Erwartungen an weibliches Verhalten Konturen gewann. Zum anderen wird deutlich, daß sich die schließlich nach Hadamar verlegten Mädchen zunächst kaum von denjenigen Fürsorgezöglingen unterschieden, die in den Regeleinrichtungen verblieben. In den Verdacht, psychopathisch zu sein, gerieten sie mithin erst durch ihr Verhalten innerhalb der Fürsorgeerziehungsanstalten.

Obwohl RAECKES Ausführungen über das ‚Psychopathinnenproblem‘ in Frankfurt dies nahelegen, entwickelten die Mädchen im Verlaufe der Fürsorgeerziehung nur selten Symptome, die auch heute noch die Vermutung nahelegen, es habe sich um Suchtkranke bzw. Mädchen mit manifesten neurotischen oder psychotischen Erkrankungen gehandelt. Charakteristisch für die Hadamarer Mädchen ist vielmehr, daß sie die allen ‚Verwahrlosten‘ vorgeworfenen Laster in besonders starkem Maße zeigten und sich davon durch



die erzieherischen Bemühungen in den Anstalten nicht abbringen ließen. Es waren ganz gewöhnliche Verhaltensweisen, wie beispielsweise „diese[s] Verschwinden und diese[ ] Verstocktheit“, hinter denen man „eine krankhafte Ursache“ (MB, KA [1054]) vermutete, weil die Mädchen sie, allen Besserungsversuchen trotzend, nicht ablegten.

Viele der erhaltenen Dokumente zeichnen Schreckbilder der Mädchen. So galt beispielsweise KÄTHE A. in der Steinmühle als „eines der verwahrlosten, raffiniertesten Mädchen“. Angeblich erwies sie „keiner unserer Erzieherinnen den geringsten Respekt“ und erging sich „gegen diese in den unglaublichsten Frechheiten“ (MB, KG [32]). „[U]ngehorsam, verlogen, unverträglich, aufgeregt, hetzerisch“ (MB, KG [839]) nannten die Pädagogen ein anderes Mädchen. In vielen Fällen schilderten die Herkunftsanstalten in ihren Briefen an die zuständige Behörde auch, welch massive Widerstände einzelne den erzieherischen Zugriffen entgegensetzten. Während manche autoaggressiv reagierten, wehrten sich andere auch körperlich gegenüber dem Erziehungspersonal. MARGARETHE M., um deren Verlegung der Elisabethenhof 1922 bat, hatte beispielsweise „die Oberschwester und eine andere Schwester mit einem Bettbrett in der Hand bedroht“ (MB, KA [1056]). MARTHA SCH. wurde 1930 für Hadamar vorgeschlagen, weil sie sich „in den unfähigsten Beschimpfungen ihrer Vorgesetzten“ erging und drohte, „handgreiflich zu werden“. Außerdem beschimpfte sie „ihre Gefährtinnen in der gemeinsten Weise, vergriff sich an einer derselben ohne jede Veranlassung dirch [sic!] beißen und schlagen, sodass die übrigen Zöglinge sich vor ihr fürchten“ (MB, KG [1517]). Nicht selten gab ein konkreter Anlaß, beispielsweise eine erneute Flucht, ein erneutes ‚Versagen‘ in der Dienststelle, gewaltförmige Ausbrüche gegenüber dem Personal oder die Entdeckung eines Liebesverhältnisses den Ausschlag zur pädagogischen Kapitulation. Die Motivation, eine Verlegung der Mädchen zu erbitten, entstand also in der Regel aus der Einsicht, überfordert zu sein oder, und so formulieren einige deutlich, schlicht aus dem Gefühl, das Mädchen nicht mehr ertragen zu können. „Eine Entlassung des Mädchens aus unserem Hause würde eine grosse Erleichterung für uns bedeuten, da Käthe ein übles Element unter den anderen Zöglingen ist“ (MB, o. Bl.-Nr., [364]), hieß es beispielsweise aus dem Erziehungsheim Bethesda bei Boppard.

Daneben belegen viele der Briefe aus den Herkunftsanstalten, in welchem Maße die Pädagogen das psychiatrische Paradigma verinnerlicht hatten und daran glaubten, eine medizinische Untersuchung könne die Ursachen des pädagogischen Scheiterns aufklären helfen. Die psychiatrische Begutachtung sollte nun endlich klären, so formulierte man z.B. in Bethesda bei Boppard,



was bei einem Mädchen „wirklich Krankhaftigkeit und psychische Hemmungen sind und was auf charakterlicher Minderwertigkeit beruht“ (MB, KA [1835]). Die Diagnose schien den Pädagogen der Schlüssel zu einer optimierten Behandlung zu sein. Nach Klärung des Sachverhaltes könne man, so hieß es in einem anderen Dokument aus dem Elisabethenhof bei Marburg, „erzieherisch anders vorgehen um die Frechheit, den Eigensinn und die übrigen Untugenden des Mädchens zu Bekämpfen [sic!] und zu überwinden.“ (MB, KA [402]). Mit solchen Erwartungshaltungen standen die Fürsorgeerzieher des Nassauer Raumes in engem Einklang mit der zeitgenössischen Theoriebildung. „Daß die Diagnose die Voraussetzung alles heilenden Bemühens ist“, hatte etwa ISSERLIN formuliert, „gelte auch für die Heilpädagogik“. Die „Psychiatrie“ sei, so hieß es weiter, „der Erkenntnisboden, auf welchem allein ein zielbewußtes Handeln für die Erziehung der Abnormen erwachsen kann“ (ISSERLIN 1923, S. 4). Inwieweit konnte die Hadamarer Diagnosepraxis die oben skizzierten Erwartungen, deutlich zwischen „Krankhaftigkeit“ und „charakterlicher Minderwertigkeit“ zu differenzieren, erfüllen?

#### **4 „Krankhaftigkeit“ oder „charakterliche Minderwertigkeit“ – Diagnosepraxis**

Wie eine Analyse der Untersuchungsprotokolle in den Krankengeschichten ergibt, wurden die Mädchen im Regelfall unmittelbar bei ihrer Aufnahme untersucht. Dabei folgten die Ärzte einem bestimmten Muster. Zunächst überprüften sie, inwieweit organische Probleme, Anomalien des Zirkulationssystems, der Augenbewegungen, der Reflexe oder der sprachlichen Artikulation vorlagen. Vermutlich eher untypisch ist, daß man in Hadamar den vielfältigen, angeblich für Psychopathie charakteristischen körperlichen Stigmata wenig Aufmerksamkeit schenkte. Anschließend führten die Ärzte mit den Mädchen ein ausführliches Gespräch. Dies begann meist mit Erkundigungen nach dem Gesundheitszustand von Familienangehörigen. Die Befragungen zielten darauf, die erbliche Belastung mit Nerven- und Geisteskrankheiten zu überprüfen und wurden im Negativfalle mit Bemerkungen wie „sonst keine Heredität in der Familie“ (KG, KA [736]) oder „negiert erbliche Belastung“ (KG, KA [1529]) zusammengefaßt. Fragen nach sittlichen Verfehlungen von Verwandten legen nahe, daß man auch solche Normabweichungen als Indiz für erbliche Belastung gelten ließ.

Anschließend forderten die Ärzte die Mädchen zur Schilderung ihres bisherigen Lebensweges auf. Dabei fragten sie auch intime Details hartnäckig nach, weshalb sich Bemerkungen wie „[g]ibt Geschlechtsverkehr mit zwei Männern zu“ (KG, KA [158]) in den Akten finden. Wie sich in der Formulierung andeutet, konfrontierten die Ärzte die Neuaufgenommenen mit dem, was sie den Akten entnommen hatten. Bisweilen gerieten solche Befragungen deshalb, zumindest aus Perspektive der Mädchen, zu Vorwürfen. „[A]ls ihr nochmals das Verhalten zu Hause vorgehalten wird“, heißt es beispielsweise über CAROLINE B., „fängt sie an zu weinen und scheint wirklich Reue zu empfinden“ (KG, KA [116]). Häufig endete das Gespräch mit der Aufforderung an die Mädchen, ihre Zukunftspläne offenzulegen. Vermutlich diente das Gespräch den Ärzten, zumindest zum Teil, auch dazu, sich Einblicke in die Wertvorstellungen der Mädchen zu verschaffen. Diesem Gedanken verpflichtet, fragten die Gutachter bisweilen auch explizit nach, inwieweit die Mädchen entsprechende Normen kannten und registrierten die Reaktionen:

„Bei religiösen Fragen zeigt sie erworbene Kenntnisse, aber grosse innerliche Ablehnung. Sie weiss z.B. die Frage wer zuerst Recht oder Unrecht bestimmt hat sofort zu beantworten. Sie kennt die 10 Gebote Gottes, aber ihr höhnisches Lächeln, besonders auch bei den Fragen, ob man sich mit Männern herumtreiben dürfe, zeigt den Mangel an moralischem Empfinden, auch wenn dem Lächeln eine Nuance von Verlegenheit beigemischt war“ (KG, KA [989]).

Wie hier deutlich wird, galten religiöse Dogmen als unumstößliche Wahrheiten. Offenkundig lag dem Psychopathinnenheim trotz des interkonfessionellen Charakters der Anstalt ein christlich geprägter ‚heimlicher Lehrplan‘ zugrunde. Die Befragungen nahmen vor diesem Hintergrund, wie im Falle der FRIEDA S., geradezu den Charakter von Beichtgesprächen an:

„Die ethischen und moralischen Empfindungen sind gering. Ziemlich gefühllos gibt sie in widerwärtigem ‚ja‘ gelogen zu haben zu. Der Frage nach dem Gebot 4 gegenüber den Eltern steht sie gleichgültig gegenüber. Die Unterhaltung musste abgebrochen werden, da das Mädchen völlige Ablehnung zeigte“ (KG, KA [1529]).

Wie diese Beispiele verdeutlichen, trugen die Ärzte nicht nur Beobachtungen, sondern auch Interpretationen und Rückschlüsse in die Akte ein. Bisweilen leitete sich aus diesen Explorationen bereits ein Gesamturteil über die Persönlichkeit eines Mädchens ab:

„Fragen bei denen ethisches Empfinden mitspielt, berühren sie gar nicht. Hier ist sie vollständig empfindungsarm. Ihre Reue und einsichtsloses Lächeln lassen die ganze Gemütsöde, Haltlosigkeit, egozentrische Einstellung erkennen“ (KG, KA [1299]).

Neben der körperlichen Untersuchung und den Befragungen gehörte auch die Intelligenzüberprüfung zum Standardrepertoire. Diese bestand in der Regel aus Rechenaufgaben, Unterschiedsfragen, der Aufforderung, Begriffe zu definieren und Probleme zu beurteilen, sowie einer Überprüfung der Allgemeinbildung, z.B. bezüglich Geographie oder Zeitgeschichte. Manchmal verwandten die Ärzte dabei Teile etablierter Testverfahren. Vollständig zum Einsatz kamen solche Tests nur dann, wenn ausführliche Gutachten, z.B. in Entmündigungs- oder Gerichtsverfahren, angefertigt wurden. Nachweisbar sind hier etwa der Einsatz des Stufentests zur Überprüfung des Intelligenzalters von BINET-SIMON, Teile der ZIEHENSchen Prüfungssystematik sowie der „FERNALD-JAKOBSON“, ein Test „zur Feststellung der persönlichen und moralischen Reife“ (BAPPERT 1934, Sp. 2884). Um 1930 fertigte man überdies, offenbar einer Mode folgend, graphologische Schriftdeutungen an.

Insgesamt betrachtet, zeichnete sich die Hadamarer Diagnosepraxis also durch eine gewisse Sorgfalt aus. Bereits der oben skizzierte Einfluß normativer Haltungen der Ärzte legt allerdings nahe, daß die Explorationen weder zuverlässige noch produktive Ergebnisse hervorbringen konnten. Tatsächlich lassen sich in vielen Krankenakten erhebliche Widersprüche bei der Beurteilung des Gesundheitszustandes der Mädchen nachweisen. Insbesondere ‚Normalität‘, ‚Schwachsinn‘ und ‚Psychopathie‘ waren untereinander austauschbar. So galt ANNELIESE T. nach der Eintragung auf dem Krankenblatt als ‚Psychopathin‘. Der Mutter gegenüber stellte der Arzt die Auffälligkeiten jedoch als bloße Reaktionen auf Umweltbedingungen dar, denen das Mädchen, ihrer eigenen „Weichheit“ (MB, KA [1627]) folgend, nachgegeben hätte. ELSE E., ebenfalls als ‚Psychopathin‘ eingestuft, bezeichneten die Ärzte in Briefen als „hochgradig schwach sinnige Person“ (MB, KA [304]). Später konstatierten sie, quasi als Kompromiß, eine doppelte Störung, um gleichzeitig das harsche Urteil über den Schwachsinn wieder zurückzunehmen. Es müsse, so hieß es im Mai 1929, „mit Sicherheit angenommen werden, dass bei Else E. ein schwerer geistiger Defekt vorliegt, der vor allem auf tiefergehende geistige Störungen zurückzuführen ist. Wie weit ein angeborener Schwachsinn dabei mitbeteiligt ist, ist wegen des Vorwiegens der geistigen Störung nicht zu sagen“ (MD: Gutachterliche Äußerung, KA [304]). Widersprüche finden sich auch in Hinblick auf Äußerungen von Ärzten der Vorgänger- bzw. Nachfolgerinstitutionen. So kam etwa ELSE D. mit der Diagnose „Imbezillität“ – strenggenommen also als mittelgradig geistig Behinderte – nach Hadamar, wurde dort allerdings als ‚Psychopathin‘ geführt (MD: KG Ffm, KA [286]). ROSA B. hatte ein Tübinger Professor als sicher

„nicht unter dem Durchschnitt begabt“ (MB, KA [52]) bezeichnet: in Hadamar galt sie als imbezill.

Diese Widersprüche bilden die Problemlagen der psychiatrischen Psychopathiediskussion in doppelter Weise ab. Zum einen zeigen sich die Folgen des Problems, daß es „keine zwei völlig übereinstimmende[n]“ (GÖHLER 1987, S. 29) Definitionen von Psychopathie gab. Zum anderen erweist sich, in welchem Maße der Rekurs auf Normalität einem willkürlichen Gebrauch der Diagnose Tür und Tor öffnete. Daß die Spielräume, die die Ungenauigkeit diagnostischer Kriterien schufen, funktional genutzt wurden, läßt sich belegen. Im Krankenblatt von ANNY P. z.B. trug der Arzt unter Krankheitsform „Psychopathie?“ ein. Dem ungefähr entsprechend wertete der Direktor das Verhalten des Mädchens, das einst zu den „oberen Zehntausend“ (KG, KA [1215]) gehört und eine höhere Schullaufbahn begonnen hatte, infolge der Inflationsjahre, durch den Tod des Vaters und die Krankheit der Mutter aber zunehmend verarmt war und sich schließlich aus Not prostituierte, als Reaktion auf ihre Erfahrungen. Dementsprechend hielt er auch eine Entmündigung für unnötig. Zur Verlegung stellte der Psychiater trotzdem eine ärztliche Bescheinigung aus, die ANNY Schwachsinn und haltlose Psychopathie attestierte. Dieses Attest erklärt sich daraus, daß quasi sicherheitshalber eine Pflegschaft bestellt werden sollte, mit der sich das Mädchen selbst einverstanden erklärt hatte. Nach den rechtlichen Bestimmungen mußte hierfür allerdings eine gewisse Hilfsbedürftigkeit des Mädchens vorliegen. Die Pathologisierung diente somit als Vehikel, um den sozialdisziplinierenden Zugriff auf ANNY P. ausdehnen zu können.

Insgesamt erzeugte die Diffusität der Theoriebildung einen recht willkürlichen Gebrauch der Diagnose und leistete einer Funktionalisierung Vorschub, der kaum wirksam begegnet werden konnte. „Die Diagnose ‚P.‘ [d.h. Psychopathie, G.K.] ist beliebt, weil sie kaum jemals als wirklich falsch erwiesen werden kann“ (BEYER 1929, S. 505), bemerkte ein Kritiker bereits 1929 treffend. Hinzu kommt, daß sich die Diagnosen überhaupt nicht als handlungsleitende Hypothese nutzbar machen ließen. Nach Lage der Akten führten die Eingangsuntersuchungen in Hadamar nicht zur Erarbeitung eines Behandlungsplanes. Sog. Erziehungslisten, die in anderen Anstalten dem Personal als pädagogische Richtlinien dienten, gab es nicht. Der Blick auf den Alltag des Diagnostizierens in Hadamar stimmt somit skeptisch hinsichtlich der Erwartung, auf Grundlage der psychiatrischen Begutachtung als „Erkenntnisboden“ ließe sich nun eine optimierte ‚Heilerziehung‘ anbahnen.

Aus der Perspektive der Mädchen betrachtet, kommt ein weiterer Aspekt hinzu, weshalb die Art des Diagnostizierens kaum individuelle Hilfe ver-



sprach. Wie GOFFMAN zeigt, bedeutet bereits eine derart entblößende Exploration eine manifeste Erschütterung der „Identitäts-Ausrüstung“ (GOFFMAN 1973, S. 31). Die Erfahrung, pathologisiert zu werden, mußte noch gravierendere Folgen zeitigen. Tatsächlich spiegeln die erhaltenen Briefdokumente dieses Problem facettenreich und illustrieren recht unterschiedliche Bewältigungsstrategien der jeweils Betroffenen. Während manche, wie JOHANNA E., noch optimistisch darauf vertrauten, ihr Verhalten sei nicht „wie das einer Geisteskranken“, man könne es auch „unmöglich für ein solches stempeln“ (MB, KA [332]), waren andere sich der Gefahr unrechtmäßiger Pathologisierung durch die Hadamarer Ärzte bewußt. LILLY SCH. beispielsweise konnte nur noch darauf hoffen, daß Außenstehende ihrer Sicht auf die Wirklichkeit zum Recht verhelfen würden:

„Sie brauchen sich nicht ein zu bilden, dass sie meine [sic!] Eltern eventuell nach Hause schreiben, ich wäre geisteskrank, meine Eltern würden ja einen solchen, zusammen, gelogenen Grampf [sic!] nicht glauben, denn hauptsächlich meine Mutter weiß, daß so eine Krankheit bei ihrer Tochter nicht exestieren [sic!] kann. ... ich will mich mal in Frankfurt von einem Arzt untersuchen lassen, was würde der dazu sagen? Sie kennen doch diese Gesetze, und wissen, daß derartige Sachen straffällig sind“ (HB, KA [1476]).

Da die zugrundeliegende Theorie der Ärzte es jedoch zuließ, jedwedes Aufbegehren gegen die Sicht der Ärzte zum Symptom der ‚Anormalität‘ umzu-deuten, blieb vielen anderen nur die Resignation. Entsprechend formulierten einige Insassinnen deutlich die Ausweglosigkeit ihrer Situation. „Dem Zögling! Wird ja leider kein Glauben geschenkt, es wird ja immer gesagt. Oh wenn wir nicht zu genau wüsten, daß ihr Kranke seidt [sic!], bei der Geringsten Kleinigkeit wo man begeht bekommt man das zu hören“ (HB, KA [1507]), schrieb zum Beispiel KÄTHE SCH. Ähnlich resigniert beurteilte auch ELISABETH P. ihre Situation. „Man könnte unaufhörlich weinen“, meinte sie. „Aber es wird einem für krank angerechnet“ (HB, KA [1228]).

## 5 „Eine der krankhaften psychischen Eigenart angepaßte Erziehung und Ausbildung ...“ – Heilerzieherische Praxis

Wie bereits deutlich wurde, hatten die nach Hadamar verlegten Mädchen den erzieherischen Bemühungen im Vorfeld häufig recht massive Widerstände



entgegengesetzt. Da die in Hadamar vergebenen Diagnosen – entgegen den von der Theoriebildung evozierten Hoffnungen – als „Erkenntnisboden“ wenig für eine verbesserte Behandlung verhiessen, gewinnt die Frage nach dem Alltag ärztlicher und erzieherischer Einwirkung an Relevanz. Nach zeitgenössischem Ermessen gehörte auch die Unterwerfung der Mädchen unter einen vorstrukturierten, reglementierten, von Arbeit geprägten Alltag unter steter Bewachung zum (heil)erzieherischen Programm. Den Kern der neuen Methode bildete jedoch die Art und Weise, wie man mit den vermeintlich psychopathischen Symptomen der Mädchen umging.

Wenn die Mädchen sich im Heim geltenden Regeln widersetzen, dem Personal gegenüber ungehorsam waren, die Hausordnung mißachteten, zu flüchten versuchten, Liebesbeziehungen untereinander oder mit Dritten anknüpften, Selbstmordversuche unternahmen u.a.m., reagierte man mit Erziehungsmaßnahmen oder der Anordnung psychiatrischer Behandlung. Neben unterstützenden ist ein großes Spektrum gegenwirkender Erziehungsmaßnahmen anhand der Krankengeschichten nachweisbar: die Mädchen wurden ignoriert, stärker kontrolliert, ermahnt, getadelt, verwarnt, mit Strafen bedroht. Man verbot ihnen Freizeitvergnügungen wie den Besuch des Kinos oder die Teilnahme an Festen, sperrte Pakete, reduzierte den Kontakt mit den Angehörigen, entzog eigene Handarbeiten, zwang sie, ihre ‚Sünden‘ den Eltern zu berichten oder Strafsätze zu schreiben. Das Personal kürzte die Mahlzeiten, schickte die Mädchen früher zu Bett oder verbot ihnen aufzustehen, ließ sie auf dem Boden schlafen oder sperrte sie bis zu mehrere Stunden in unterschiedliche Zimmer bzw. das unmöblierte sog. Kämmerchen. Obwohl Schläge verpönt, Ende der 20er Jahre schließlich offiziell verboten waren, kam es – vermutlich häufiger als in den Akten erwähnt – auch zu Ohrfeigen.

Als psychiatrische Behandlungsmethode rechtfertigte der zuständige Landeserziehungsrat die Reduktion der Kost auf die sog. Schleimsuppe, nach Aussage eines Mädchens ein Gericht „ohne Fett und Salz“ (MD: Untersuchungsprotokoll, KA [264]). Die psychiatrische Theorie der Zeit kannte diese Diät als Therapeutikum allerdings nicht. Auf der Basis der medizinischen Überlegungen zur Geisteskrankenbehandlung ließen sich jedoch alle übrigen Maßnahmen rechtfertigen, die, genau wie die erzieherischen Eingriffe, auf zu Symptomen undefinierte Entäußerungsformen abweichenden Verhaltens reagierten. Wenn die Mädchen sich zu widersetzlich zeigten, verlegte man sie auf die Geisteskrankenabteilung. Während es für einige beim zeitweiligen Abteilungswechsel blieb, bekamen andere dort zusätzlich Packungen, Medikamente und in seltenen Fällen legte man sie auch ins Dauerbad. Die Pak-

kungen bedeuteten konkret, daß das Personal die Mädchen bis zu mehrere Stunden in feuchte warme oder kalte bzw. trockene Tücher einwickelte, so daß die Bewegungsfreiheit beschränkt war. Bei den Medikamenten handelte es sich durchgängig um Schlafmittel. Im Dauerbad lagen die Mädchen über mehrere Stunden in mit Deckeln verschlossenen Badewannen, wobei nur der Kopf frei blieb (RICHARTZ 1987, S. 74; BUMKE 1924, S. 358 ff.; BLEULER 1923, S. 156 ff.).

Betrachtet man Erziehungs- und Behandlungsmaßnahmen in ihrem Verhältnis zueinander, so fällt bereits auf den ersten Blick eine wesentliche Gemeinsamkeit auf. Beide bezogen sich immer direkt auf einen Anlaß, d.h. psychiatrische Behandlung ohne ein vorheriges Fehlverhalten gab es nicht. Die Anlässe, so zeigt sich, unterschieden sich nicht deutlich. Identisches Fehlverhalten konnte im einen Fall zu Erziehungsmaßnahmen, im anderen zu psychiatrischer Behandlung führen:

„In der letzten Zeit wieder recht trotzig und launisch. Wollte nicht arbeiten. Drückte sich in den Ecken herum. Nach feuchter Einpackung scheint ihr Trotz gebrochen zu sein“ (KG, KA [496]).

„Drückt sich gern herum. Verweigerte heute die Hausarbeit, wurde sehr ungezogen dabei. Nach kurzer Isolierung wieder vernünftig“ (KG, KA [1609]).

Wie das Beispiel zeigt, führte Arbeitsverweigerung in einem Falle zur feuchten Einpackung, im anderen lediglich zu kurzer Isolierung. Es war also nicht grundsätzlich so, daß schwerere Verfehlungen als deutlichere ‚Symptome‘ psychiatrische Behandlung nach sich zogen, während auf leichteres Fehlverhalten lediglich erzieherisch reagiert wurde. Eine Tendenz in dieser Richtung läßt sich aber durchaus ausmachen. Mit der Verlegung in den Wachsaal, mit der Verabreichung von Packungen und Medikamenten reagierte das Personal nicht selten auf massivere Aggressionen bzw. absolute Verweigerungshaltungen. Häufig gingen der Anordnung von psychiatrischen Behandlungsmaßnahmen auch gescheiterte erzieherische Interventionen voraus, z.B.:

„In der letzten Zeit wieder häufig Klagen wegen ihrer Frechheit und Ungezogenheit. Musste heute ins Kämmerchen und nachher in der [sic!] Tagsaal, weil sie bodenlos frech wurde. Packung“ (KG, KA [1330]).

Nachdem die Isolation im Kämmerchen nichts genutzt hatte, griff das Personal zur Verlegung in die Geisteskrankenabteilung, wo das Mädchen ‚gepackt‘ wurde.

Insgesamt zeigt sich, daß auf psychiatrische Behandlungsmaßnahmen dann zurückgegriffen wurde, wenn bei einem bestimmten Mädchen erzieherische Maßnahmen in der konkreten Situation erfolglos blieben, oder wenn von vornherein zu erwarten war, daß sie es bleiben würden. Auch wenn ein besonders schwerwiegendes Vergehen vorlag, ordnete man ‚Behandlung‘ an. Die Mädchen selbst und Kritiker der Hadamarer Methode zogen daraus vor allem einen Schluß. Ihnen erschien die psychiatrische Behandlung als Strafe, ja mehr noch, als grausame Mißhandlung. Insgesamt werteten sie die Methode, so formulierte etwa ein auswärtiges Jugendamt, als „beinahe mittelalterlich anmutende Erziehungshilfe“ (MB, KA [1127]).

## 6 Resümee

Ausgangspunkt der Überlegungen war die Frage, welche Form die ambivalente Disziplin Psychopathenfürsorge in der Praxis annahm. Meines Erachtens zeigt der exemplarische Blick auf den Alltag des Heims in Hadamar, daß der Anspruch, einer schwierigen Klientel zu helfen, deutlich in den Hintergrund geriet. Zunächst muß zweifelhaft bleiben, daß es sich bei den ‚Psychopathinnen‘ tatsächlich um eine besonders hilfsbedürftige Klientel gehandelt hat. Zum Teil entstand bei den Mädchen lediglich deshalb ein gewisser Leidensdruck, weil die Fürsorgebehörden rigide normative Erwartungen an weibliches Normalverhalten stellten und die Mädchen daran anzupassen suchten — die Möglichkeit sozialdisziplinierend zuzugreifen, schuf mithin erst das Problem, an dem man dann scheiterte. Im alltäglichen Umgang mit den Mädchen geriet das karitative Motiv in den Hintergrund. Wie die erhaltenen Dokumente belegen, erfolgten die Überweisungen eher aus dem Wunsch heraus, sich der schwierigen Klientel zu entledigen. Die Frage, ob die Mädchen in ihrem individuellen Problemlagen im Heim besser betreut würden, geriet zur Nebensächlichkeit.

Die durch die psychiatrische Theorie evozierte Erwartung, eine entsprechende Diagnostik ermögliche eine differenzierte Behandlung, ließ sich in der Praxis nicht einlösen. Weder führte die Beobachtung zu zuverlässigen Diagnosen, noch ließen letztere sich als handlungsleitende Hypothesen nutzbar machen. Indem das Psychopathiekonzept vielfältige Problemlagen simplifizierend auf einen Nenner brachte, erwies es sich im Gegenteil als Hemmnis einer individualisierenden Behandlung. So wurden die Diagnosen zu bloßen Vehikeln, um den disziplinierenden Zugriff auszudehnen.

Detaillierte Überlegungen zur Behandlungsmethode anzustellen, hatte die psychiatrische Theoriebildung unterlassen. Auch die Gründerväter des Hadamarer Heimes sparten diesen Aspekt aus und begnügten sich mit Gemeinplätzen. Im praktischen Tun griff man, auf die Erziehungsschwierigkeiten reagierend, althergebrachte Methoden der Geisteskrankenbehandlung auf. Das Psychopathiekonzept beugte also der Gefahr sich aufschaukelnder gewaltsamer Interaktionsmuster nicht vor. Die ‚Hilfe‘, die man auf dieser Grundlage anbot, entlarvte sich hinter dem Deckmantel einer scheinbar avancierten Theorie als Bestrafung und/oder Ruhigstellung der Betroffenen. Die Hadamarer Version der Psychopathenfürsorge erwies sich insofern lediglich als Erweiterung etablierter Methoden zur sozialen Disziplinierung. Das medizinische Paradigma erfüllte dabei die Funktion, auf den Körper zielende Maßnahmen zu legitimieren, die die pädagogische (und strafrechtliche) Diskussion längst tabuisiert hatte. Der Ausdruck von der „mittelalterlich anmutenden Erziehungshilfe“ ist insofern treffend, als hinter den wortreichen Beshwörungen, daß „das physische Leiden, der Schmerz des Körpers selbst ... nicht mehr die wesentlichen Elemente der Strafe“ (FOUCAULT 1994, S. 19) darstellten, eine jahrhundertealte Praxis des Umgangs mit sozial Abweichenden durchscheint. Hadamar hatte in dieser Hinsicht – wie die Mutter eines Mädchens formulierte – durchaus eine Nähe zum „Mittelalter, zur Zeit des Folters [sic!]“ (MB, KA [1753]).

Insgesamt betrachtet, kann man daher sicher mit Recht behaupten, daß sich die Praxis der Psychopathenfürsorge in Hadamar kaum an dem in dieser Zeit vielbeschworenen „Wohl des Kindes“ bzw. der Jugendlichen orientierte. Die für die Theorie konstitutive Ambivalenz indessen löst auch der Blick in die Praxis nur tendenziell auf. In gewissen Situationen scheint die Einrichtung nämlich für einige Insassinnen durchaus eine Art bessere Alternative gewesen zu sein. Gerade Ende der 20er Jahre konnte man bisweilen, so formulierte eine Insassin, durchaus „zufrieden sein“, „wenn man ein Unter (sic!) hat“ (HB, KA [1248]). Ausführlicher bemerkte KÄTHE R.:

„Ich wollte ich könnte heute abend [Heilig Abend 1926, G.K.] und die beiden Feiertage auch in Hadamar sein. Ich fühle so garnichts von Weihnachtsstimmung. Vielleicht können Sie sich vorstellen wie es ist wenn man keine Arbeit hat. Meine Schwester hat mir jetzt ein Mantel gekauft und ein paar Schuhe das macht mir aber alles keine Freude weil ich Ihr nichts geben kann. Sie können mir glauben Schw. Luise wenn ich manchmal nach denke wünsche ich mich wieder nach Hadamar zurück da hat man doch ein sorgenfreies Leben dagegen hier muß man sehen, wie man sich durchs Leben schlägt. Ich habe mich schon so oft nach Arbeit umgesehen aber überall verlangen sie Zeugnisse und die habe ich nicht“ (HB, KA [1263]).

Die Vorteile des Anstaltsaufenthaltes bestanden also vor allem darin, daß das Hadamarer Heim primäre Bedürfnisse der Mädchen, etwa nach Unterkunft, Beziehungspersonen, Essen und Bekleidung, wenigstens rudimentär erfüllte. Zu einem Vorzug des Heimlebens konnte dies aber nur deshalb werden, weil es für die Hadamarer Mädchen gerade in den Krisenjahren der Weimarer Zeit nicht selbstverständlich war, daß solche bescheidenen Ansprüche Realität wurden.

Um eine derartige Schutzfunktion zu erfüllen, hätte die Hadamarer Einrichtung allerdings nicht als Psychopathenheim konzipiert und aufrechterhalten werden müssen. Der positive Effekt, den manche Mädchen konstatierten, entstand somit – im Gegensatz zu den Problemen und Gewalttaten, die das Psychopathiekonzept hervorbrachte – relativ unabhängig von der ‚avancierten‘ Theorie und der ‚modernen‘ Spezialisierung der medizinisch-pädagogischen Arbeit.

## Quellen und Literatur

### Ungedruckte Quellen

KA: Krankenakten des Landeswohlfahrtsverbandes (LWV) Hessen, Bestand 12, ‚Altaktenbestand‘ Hadamar, Nr.:

[32]; [52]; [87]; [116]; [158]; [264]; [286]; [304]; [332]; [364]; [402]; [496]; [500]; [736]; [839]; [989]; [1054]; [1056]; [1127]; [1215]; [1228]; [1248]; [1263]; [1299]; [1330]; [1428]; [1476]; [1507]; [1517]; [1529]; [1609]; [1627]; [1753]; [1835];

311: Stadtarchiv Frankfurt a.M., Wohlfahrtsamt, Sign. 1311

273: Stadtarchiv Frankfurt a.M., Wohlfahrtsamt, Sign. 273

403/1155: Hauptstaatsarchiv Wiesbaden, Abt. 403, Nr. 1155

### Gedruckte Quellen

ALKEN, E.: Das Landesaufnahmeheim ‚Steinmühle‘. In: Frankfurter Wohlfahrtsblätter 30 (1927), S. 9–10.

ANONYM: Das Bewahrungs- und Erziehungsheim in Hadamar. In: Frankfurter Wohlfahrtsblätter 23 (1920), S. 54–55.



- BAPPERT: Testmethoden in der heilpädagogischen Untersuchung Jugendlicher. In: DANNEMANN u.a. 1934, Sp. 2852–2889.
- BEYER, A.: Psychopathie. In: DÜNNER 1929, S. 505–508.
- BEEKING, J.: Grundriß der Kinder- und Jugendfürsorge. Mit einem Anhang der wichtigsten einschlägigen Gesetzestexte. Freiburg i.Br. 1929.
- BLEULER, E.: Lehrbuch der Psychiatrie. 4. Aufl., Berlin 1923.
- BUMKE, O.: Lehrbuch der Geisteskrankheiten. 2., umgearb. Aufl., München 1924.
- CLOSTERMANN, L. u.a. (Hrsg.): Enzyklopädisches Handbuch des Kinderschutzes und der Jugendfürsorge. 2., vollst. neubearb. Aufl., Leipzig 1930.
- DANNEMANN, A. u.a. (Hrsg.): Enzyklopädisches Handbuch der Heilpädagogik. Bd. II, Halle/Saale 1934.
- DEUTSCHES ARCHIV FÜR JUGENDWOHLFAHRT (Hrsg.): Jugendwohlfahrt und Lehrerschaft. Ein Handbuch für die Jugendwohlfahrtspflege. Berlin 1926.
- DÜNNER, J. (Hrsg.): Handwörterbuch der Wohlfahrtspflege. 2., völlig neu bearb. Aufl., Berlin 1929.
- FISCHER, I. (Hrsg.): Biographisches Lexikon der hervorragenden Ärzte der letzten fünfzig Jahre. Erster Bd., Berlin/Wien 1932.
- FREUDENBERG, S.: Erziehungs- und Heilpädagogische Beratungsstellen. Leipzig 1928.
- GEELVINK: Zur Erinnerung an Julius Raecke. In: Psychiatrisch-Neurologische Wochenschrift 32 (1930), S. 147–149.
- GOEPFERT, H. (Hrsg.): Bericht über den Ersten Kongress für Heilpädagogik in München, 2.–5. August 1922. Berlin 1923.
- Heil- und Pflegeanstalten aus dem Regierungsbezirk Wiesbaden. Düsseldorf 1930.
- HENKEL, O.: Das Heim für weibliche Psychopathen in Hadamar. In: Frankfurter Wohlfahrtsblätter 25 (1922), S. 42.
- ISSERLIN, M., Psychiatrie und Heilpädagogik. In: GOEPFERT 1923, S. 1–10.
- KOCH, J.L.A.: Die Psychopathischen Minderwertigkeiten. Erste Abteilung, Ravensburg 1891.
- LEYEN, R. VON DER: Stätten für Beratung, Beobachtung und Unterbringung psychopathischer Kinder und Jugendlicher. In: Zeitschrift für Kinderforschung 33 (1927), S. 311–328.
- DIES.: Psychopathenerziehung. In: NOHL/PALLAT 1929, S. 149–164.
- DIES.: Psychopathenfürsorge. In: CLOSTERMANN u.a. 1930, S. 571–577.
- DIES.: Fürsorge und Erziehung für psychopathische Kinder und Jugendliche. In: DANNEMANN 1934, Sp. 2002–2012.

- LEYEN, R. VON DER/MARCUSE, D.: Stätten für Beratung, Beobachtung und Unterbringung psychopathischer Kinder und Jugendlicher. In: Zeitschrift für Kinderforschung 34 (1928), S. 468–492.
- LYON, E., Fürsorge für Psychopathen. In: Deutsches Archiv für Jugendwohlfahrt 1926, S. 293–298.
- MOLLBERG, A./KAHLE, H.: Pädagogische Heilanstalten für jugendliche Psychopathen. Ein bevölkerungspolitisches Problem. Langensalza 1921.
- MÖNKEMÖLLER, O.: Über Psychopathenfürsorge. In: Psychiatrisch-Neurologische Wochenschrift Nr. 41, 1927, S. 457–462.
- NOHL, H./PALLAT, L. (Hrsg.): Handbuch der Pädagogik. Bd. 5, Langensalza 1929 (= Faksimile-Druck der Originalausg., Weinheim 1981).
- PÖLLMANN, E.: Die Landes= Heil= und Erziehungsanstalt Hadamar. In: Heil- und Pflegeanstalten aus dem Regierungsbezirk Wiesbaden 1930, S. 15–20.
- SCHNEIDER, K.: Die psychopathischen Persönlichkeiten. Leipzig/Wien 1923.
- SCHRIFTLEITUNG: Zum 70. Geburtstag von Professor Dr. Ernst von Düring. In: Zeitschrift für Kinderforschung 34 (1929), S. 99–100.
- STELZNER, H.: Die psychopathischen Konstitutionen und ihre sociologische Bedeutung. Berlin 1911.
- STÖFFLER, F. (Hrsg.): Nassauische Erziehungsheime. Düsseldorf o.J. (1929).
- WASSERMAYER, M.: Julius Raecke. In: Archiv für Psychiatrie und Nervenkrankheiten, 92. Bd., 1930, S. 478–484.
- WEICHBRODT: Nekrolog Julius Raecke. In: Allgemeine Zeitschrift für Psychiatrie und psychisch-gerichtliche Medizin, 93. Bd., 1930, S. 208–211.
- ZIEHEN, TH.: Die Erkennung der psychopathischen Konstitutionen (krankhaften seelischen Veranlagungen) und die öffentliche Fürsorge für psychopathisch veranlagte Kinder. Berlin 1912.

## Literatur

- BASTIAN, T.: Von der Eugenik zur Euthanasie. Ein verdrängtes Kapitel aus der Geschichte der Psychiatrie. Bad Wörlshofen 1981.
- BENNINGHAUS, CH./KOHTZ, K. (Hrsg.): „Sag mir, wo die Mädchen sind...“. Köln u.a. 1999.
- BLEIDICK, U.: Pädagogik der Behinderten. 2. Aufl., Berlin 1974.
- BLUM-GEENEN, S.: Fürsorgeerziehung in der Rheinprovinz von 1871–1933. Köln/Bonn 1997.

- BRAIG, CH.: Die Entwicklung des Psychopathiebegriffs unter besonderer Berücksichtigung der Kinderpsychiatrie (Eine Literaturverwertung von 1920 bis 1960). Diss. med., Tübingen 1978.
- CONZE, W. (Hrsg.): Sozialgeschichte der Familie in der Neuzeit Europas: neue Forschungen. Stuttgart 1976.
- DUDEK, P.: Leitbild: Kamerad und Helfer. Sozialpädagogische Bewegung in der Weimarer Republik am Beispiel der ‚Gilde Soziale Arbeit‘. Frankfurt a.M. 1988.
- DUDEN, B.: Das schöne Eigentum. Zur Herausbildung des bürgerlichen Frauenbildes an der Wende vom 18. zum 19. Jahrhundert. In: Kursbuch 47 (1977), S. 125–139.
- EGGERMANN, M./HERING, S. (Hrsg.): Wegbereiterinnen der modernen Sozialarbeit. Texte und Biographien zur Entwicklung der Wohlfahrtspflege. Weinheim/München 1999.
- FOUCAULT, M.: Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses. (1975) Frankfurt a.M. 1994.
- GOETZE, H./NEUKÄTER, H. (Hrsg.): Pädagogik bei Verhaltensstörungen. Berlin 1989.
- GOFFMAN, E.: Asyl. Über die soziale Situation psychiatrischer Patienten und anderer Insassen. Frankfurt a.M. 1973.
- GÖHLER, A.: Theoretische Definitionen und klinische Handhabung des Begriffs „Psychopathie“ in der deutschen Psychiatrie der zwanziger und dreißiger Jahre unseres Jahrhunderts unter besonderer Berücksichtigung der Praxis in der Heil- und Pflegeanstalt Leipzig-Dösen in den Jahren 1929 bis 1939. Diss. med. Leipzig 1987.
- GÖPPEL, R.: „Der Friederich, der Friederich ...“. Das Bild des „schwierigen Kindes“ in der Pädagogik des 19. und 20. Jahrhunderts. Würzburg 1989.
- GRÄSER, M.: Der blockierte Wohlfahrtsstaat. Unterschichtjugend und Jugendfürsorge in der Weimarer Republik. Göttingen 1995.
- HAUSEN, K.: Die Polarisierung der „Geschlechtscharaktere“ – Eine Spiegelung der Dissoziation von Erwerbs- und Familienleben. In: CONZE 1976, S. 363–393.
- HEUBACH, H. (Hrsg.): Das Heim des Jüdischen Frauenbundes Neu-Isenburg, Taunusstraße 9, 1907 bis 1942, gegründet von Bertha Pappenheim. Neu-Isenburg 1986.
- JANTZEN, W.: Sozialgeschichte des Behindertenbetreuungswesens. München 1982.
- KUHLMANN, C.: Erbkrank oder erziehbar? Jugendhilfe als Vorsorge und Aussonderung in der Fürsorgeerziehung in Westfalen von 1933–1945. Weinheim/München 1989.

- LANDESWOHLFAHRTSVERBAND HESSEN (Hrsg.): „Verlegt nach Hadamar.“ Die Geschichte einer NS-„Euthanasie“-Anstalt. Begleitbd., Kassel 1991 (a).
- LANDESWOHLFAHRTSVERBAND HESSEN (Hrsg.): Euthanasie in Hadamar. Die nationalsozialistische Vernichtungspolitik in hessischen Anstalten. Kassel 1991 (b).
- LANGEWIESCHE, D./TENORTH, H.-E. (Hrsg.): Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte. Bd. V: 1918–1945. München 1989.
- MAIERHOF, G.: Berta Pappenheim. In: EGGERMANN/HERING 1999, S. 63–77.
- MÖCKEL, A.: Geschichte der Heilpädagogik. Stuttgart 1988.
- MYSCHKER, N.: Verhaltensstörungen bei Kindern und Jugendlichen: Erscheinungsformen – Ursachen – Hilfreiche Maßnahmen. Stuttgart/Berlin/Köln 1993.
- MYSCHKER, N.: Zur Geschichte der Pädagogik bei Verhaltensstörungen. In: GOETZE/NEUKÄTER 1989, S. 155–190.
- PEUKERT, D.J.K.: Grenzen der Sozialdisziplinierung: Aufstieg und Krise der deutschen Jugendfürsorge von 1878 bis 1932. Köln 1986.
- DERS.: Sozialpädagogik. In: LANGEWIESCHE/TENORTH 1989, S. 306–335.
- RICHARTZ, B.: Heilen, Pflegen, Töten. Zur Alltagsgeschichte einer Heil- und Pflegeanstalt bis zum Ende des Nationalsozialismus. Göttingen 1987.
- ROER, D./HENKEL, D. (Hrsg.): Psychiatrie im Faschismus. Die Anstalt Hadamar 1933–1945. 2. Aufl., Frankfurt a.M. 1996.
- SCHMIDT, H.: Gefährdete und gefährliche Mädchen. Zwangs- und Fürsorgeerziehung in Hamburg 1887–1933. In: Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie 17 (1997), S. 394–404.
- DIES.: „... vom ganzen Elend einer trüben allzufrüh entfachten Sinnlichkeit“ – Hamburger Anstaltserziehung für „verwahrloste“ Mädchen, 1887–1932. In: BENNINGHAUS/KOHTZ 1999, S. 193–212.
- SCHMIDT, W.: Historische Wurzeln der Schule für Erziehungshilfe und deren Entwicklung zur Sonderschule. Frankfurt a.M. 1996.
- VOSS, W.F.: Psychopathie 1933–1945. Diss. med., Kiel 1973.
- WINTER, B.: Die Geschichte der NS-„Euthanasie“-Anstalt Hadamar. In: LANDESWOHLFAHRTSVERBAND HESSEN 1991a, S. 29–187.

Anschrift der Autorin:

Gabriele Kremer

Roonstr. 22, 35390 Gießen

E-Mail: gabriele.kremer@erziehung.uni-giessen.de

## „Wir sind die Positiven“. „Die Stunde Nohl“ – Herman Nohl und die Göttinger Pädagogik 1945

„Über Göttingen sind die Tage der Besetzung  
fast spurlos vorbeigegangen und jeder, der  
hierher kommt, sagt, es wirke in diesem  
zerstörten Deutschland wie eine Oase  
und der Traum eines Paradieses.“

Diese subjektive Einschätzung HERMAN NOHLS, geäußert in einem Brief an ERIKA HOFFMANN (645, Nr. 278, 12.7.45), entsprach der objektiven Lage. In Göttingen galten durch einige wenige Bombeneinschläge in Bahnhofsnähe nur 2 % der Wohnungen als zerstört. Im gesamten Niedersachsen wies nur Oldenburg (1 %) eine geringe Wohnraumzerstörungsquote auf. In den benachbarten größeren Städten Hannover, Hildesheim, Braunschweig waren dagegen etwa 50 %, im nur 30 km entfernten Kassel sogar über 70 % des Wohnraums zerstört (STATISTISCHES JAHRBUCH 1962, S. 360 ff.). Die Zerstörung der Innenstädte, der Zentren für Verwaltung und Handel, also der „Lebensadern“ einer Stadt, lag zum großen Teil über 90 % (ebd).

Mit der Neuorganisation der Pädagogik nach der Befreiung aus der nationalsozialistischen Herrschaft hatte NOHL *sofort* nach Beendigung des Krieges begonnen.<sup>1</sup> Seine erstaunlich vielfältigen Aktivitäten allein in den ersten 12 Monaten nach Kriegsende stehen im Zentrum des folgenden Beitrags. „Zum ersten Mal in seinem langen Leben bekam Nohl jetzt die Möglichkeit eines öffentlichen Wirkens im großen Stil“, schrieb ELISABETH BLOCHMANN (1969, S. 189). Der unzerstörte Ort in seiner relativ zentralen Lage innerhalb Deutschlands war dabei ebenso hilfreich wie die persönliche Situation als

---

1 Die Legitimation dafür erhielt er bereits am 9. Mai 1945. Zeitgleich mit der endgültigen Kapitulation Deutschlands wurde NOHL, der 1937 zwangsemeritiert worden war, durch eine Erklärung der Dekane der Göttinger Universität wieder als vollberechtigtes Mitglied der Georgia Augusta aufgenommen, seinen Lehrstuhl erhielt er jedoch noch nicht zurück (RATZKE 1987, S. 209 f.).



„Unbelasteter“. Diese Chance ließ sich der immerhin 66jährige nicht entgehen. Sicher nicht nur aus reiner Freude am Helfen, wie BLOCHMANN unterstellte, sondern vor allem auch, weil diese Chance mit nachhaltigen Macht- und Einflußmöglichkeiten verbunden war. Von der ersten Stunde an bemühte sich NOHL aktiv um Einfluß und „öffentliche Wirkung im großen Stil“.

## Kontaktzentrum Herman Nohl

Göttingen war am 8. April von der 9. US Armee eingenommen worden, eine Woche später wurde die Stadt dem britischen 126. Military Government Detachment unter der Leitung des Generals MONTGOMERY unterstellt (SCHMELING 1985, S. 9 ff., 69 ff.; HEINEMANN 1990, S. 43). NOHL lebte zu jener Zeit im Stadtzentrum Göttingens (in einem eigenen Haus am Hohen Weg 4), gemeinsam mit Fräulein SCHÜTTE, die ihm den Haushalt führte. Seine jüngere schwerkranke Schwester HILDE und seine Stiefmutter waren im Frühjahr 1945 aus Berlin zu ihm geflohen (645, Nr. 276). Die Tochter KLARA KAMLAH (Clärle) wohnte im gleichen Haus, während die übrigen Kinder noch in England lebten (BLOCHMANN 1969, S. 163). Die ersten Monate der sog. „Stunde Null“ faßte NOHL folgendermaßen zusammen:

„Ja hier im englischen Gebiet leben wir wirklich schon im Frieden, so knapp noch vieles ist und so jammervoll die Menschen in der Enge und der Flüchtlingsnot leben müssen – es ist Ordnung da und guter Wille, uns zu helfen und ‚alles zum Besten kehren‘. Die englische Moralität bewährt sich.“ (645, Nr. 279, 9.9.45.)

Angesichts der großen Völkerwanderungen, der Millionen von Flüchtlingen aus dem Osten, vieler Familien, die ausgebombt und zerrissen waren und weder vom Verbleib ihrer Angehörigen etwas wußten, noch wußten, über welche Wege man sie erreichen konnte, war die altbekannte Adresse NOHLS in Göttingen ein willkommenes Zentrum für die chaotischen Bewegungen des Freundes- und Bekanntenkreises. An ihn konnte man schreiben. Besser war es, da die Postwege in der Anfangszeit unzuverlässig funktionierten, ihn zu besuchen oder einen Bekannten mit Grüßen und einem Lebenszeichen in Göttingen vorbei zu schicken. Die relativ zentrale Lage Göttingens war dafür günstig. Die Anschrift „Göttingen, Hoher Weg 4“ garantierte Zuverlässigkeit, es reichte auch „Prof. Nohl, Göttingen“ (808, Bl. 58).

NOHL stand über Jahre mit sehr vielen seiner ehemaligen SchülerInnen und/oder deren Angehörigen in Kontakt, und jede/jeder von ihnen wußte das.

Buchstäblich von allen Seiten bekam NOHL Besuche. „Seine ‚Sprechstunden‘ dauerten von morgens bis abends“ (BLOCHMANN 1969, S. 198). Die Besucher fragten um Rat, erkundigten sich nach dem Verbleib von Freundinnen und Freunden, suchten Arbeit oder berichteten vom Schicksal anderer Freunde. Davon sei er „ziemlich in Anspruch genommen, die Menschen kommen von morgens früh bis abends spät mit ihren Sorgen.“ Es bedürfe einer großen „Kraft der Geduld und Liebe dazu, dann immer gleich freundlich und zuhörend zu bleiben“ (645, Nr. 279, 9.9.45). Ein Brief von ERIKA HOFFMANN vom Juni 1945 wurde zwei Wochen später von einer jungen Frau in Göttingen überbracht, die Antwort ebenfalls persönlich mitgegeben; von HELENE GUYOT, einer weiteren Schülerin, kam der Bruder vorbei und nahm einen Brief an die Schwester mit; FRIDA SOPP, ebenfalls Mitglied des Freundeskreises, kam im Juli zu Fuß aus Bielefeld nach Göttingen, „war fünf Tage gewandert war auch in Lippoldsberg und marschierte dann wieder zurück“ (645, Nr. 278, 12.7.45). EDMUNDE (genannt „Munne“) HACCIUS, die spätere Lebensgefährtin NOHLs – seine Ehefrau BERTHA war 1936 gestorben –, und OLGA v. HIPPEL, beide ehemalige Schülerinnen und auch im Freundeskreis sehr aktiv, siedelten nach Göttingen um. V. HIPPEL eröffnete dort gemeinsam mit WILHELM PATZSCHKE, einem weiteren Schüler NOHLs, ein Waisenhaus.

Erich WENIGER lag zunächst verwundet im Lazarett in Göttingen, „mußte dann 5 Wochen ein ziemlich schwieriges Vergeltungslager durchmachen, das ihn sehr angestrengt hat“<sup>2</sup>, und wohnte schließlich in Göttingen, ebenso die Familie des ehemaligen Assistenten JÜRGEN BRAKE (bis 1937 Assistent bei NOHL); OTTO FRIEDRICH BOLLNOW (Assistent von 1931 bis 1933), der in Gießen gelehrt hatte, kam nach Göttingen, der Schüler OPPERMANN lebte im nahen Northeim. In dem Haus in Lippoldsberg, das NOHL 1929 erworben und das als „Universitätslandheim“ von dem organisierten Freundeskreis „Freunde des Göttinger Pädagogischen Seminars e.V.“ getragen wurde, waren die ausgebombten Familien der Schüler RUDI JOERDEN – JOERDEN war Schriftführer des Freundeskreises (645, Nr. 36, 29.11.29; KLIKA 2000, S. 247 ff.) – und HELLMUT SCHÜTZ untergebracht. JOERDEN selbst befand sich im Juli 1945 noch in englischer Kriegsgefangenschaft, hatte aber im September seine Arbeit als Bibliotheksleiter der „Hamburger Bücherhallen“ wieder aufgenommen (645, Nr. 279, 9.9.45).

---

2 Ebd.; seine Familie war bereits im Oktober 1944 von Frankfurt nach Göttingen übersiedelt (645, Nr. 256, 20.10.44).

Nur ELISABETH BLOCHMANN, ELISABETH SIEGEL und ERIKA HOFFMANN, die drei bekanntesten Frauen um NOHL, fehlten im Göttinger Kreis. ELISABETH SIEGEL lebte noch in Magdeburg, sie kam im Frühjahr 1946 in den Westen (SIEGEL 1981, S. 133 ff.), ERIKA HOFFMANN blieb bis 1947 in Berlin und ging dann zunächst nach Weimar. Neben der Möglichkeit, an der FRÖBEL-Forschungsstelle zu arbeiten, lockte sie die Aussicht, ohne Belastung durch „Reaktion u. Tradition“<sup>3</sup> arbeiten zu können. Im August 1949 floh sie aus Thüringen und ging zunächst an die PH Lüneburg. ELISABETH BLOCHMANN, im April 1933 entlassen, war 1934 nach England emigriert und kehrte erst 1952 nach Deutschland zurück.<sup>4</sup>

Damit war ein wesentlicher Teil des „Vereins der Freunde des Göttinger Pädagogischen Seminars“ zu einem sehr frühen Zeitpunkt um NOHL und Göttingen versammelt. NOHL war der Knotenpunkt aller Kontakte, dabei half er nicht nur selbst, wie BLOCHMANN schreibt, und vermittelte an andere weiter, sondern ihm wurden auch von vielen Seiten Informationen zugetragen, angesichts der nur bröckelnden Nachrichten in den ersten Monaten nach Kriegsende ein unschätzbarer Gewinn. NOHL hatte mit den ehemaligen Assistenten WENIGER, BOLLNOW und BRAKE wichtige Gesprächs- und Diskussionspartner der scientific community in unmittelbarer Nähe, der Kontakt zu Wilhelm FLITNER in Hamburg wurde postalisch und – vermutlich – über Umwege aufrechterhalten (die Briefe FLITNERS an NOHL verzeichnen eine Lücke von Februar bis September 1945). Außerdem trafen sie sich auf der „Marienauer Tagung“ im August 1945 (Näheres s.u.). NOHL war das nahezu einzige Zentrum vieler Kontakte – diese Situation blieb noch lange erhalten.<sup>5</sup>

## Die Gunst der Stunde

Anders als 1933, wo zu Beginn der Herrschaft des Nationalsozialismus die Korrespondenzen den Eindruck chaotischer Desorientierung vermitteln,

---

3 231, Nr. 463, 5.5.47. Zur Bildungspolitik in der SBZ vgl. CLOER 1998, S. 263 ff.; zu den Hoffnungen vieler Intellektueller bezüglich des Neuanfangs in der SBZ vgl. ebd., S. 181 ff.

4 BLOCHMANN korrespondierte mit NOHL und ERIKA HOFFMANN, schickte auch Pakete mit Lebensmitteln (645, Nr. 281, 5.11.45).

5 Noch 1946 sandte HERMANN EBSTEIN ein ganzes Paket voller Briefe an NOHL mit der Bitte um Weiterleitung (104, Nr. 8, 23.2.46).

erscheint die Situation 1945 als wohlgeordnet. NOHL sprach zwar von Enge und Knappheit, aber auch von Ordnung („es ist Ordnung da und guter Wille“; s.o.). Während die Gruppe 1933 zumindest eine Zeitlang als mögliches Opfer der Lage erschien (eine ganze Reihe von NOHL-Schülern und -Schülerinnen wurde sofort entlassen, einige aber bald darauf wieder eingestellt), war NOHL jetzt Herr der Lage. Hilfreich war ihm die eigene Zwangs-emeritierung, durch die er für die britische Besatzungsmacht als unbelasteter Kooperationspartner attraktiv wurde.

Vier Tage nach der Übernahme der Stadt Göttingen durch die Engländer übergab NOHL dem zuständigen britischen Kommandanten, Leutnant WILSON, ein dreiseitiges Memorandum, in dem er in fünf Punkten seine Vorstellungen über die Neuorganisation des Lebens und die Reeducation darstellte. Im ersten Punkt forderte NOHL eine breite Aufklärung über die Wahrheit der Geschehnisse. Vor allem die jungen Leute („die jungen Offiziere, die weiblichen Führerinnen des RAD, der NSV und des BDM, die Führer der Hitlerjugend usw.“) mußten überzeugt werden, „dass hinter den großen Worten, für die sie kämpfen und arbeiten, ganz andere Taten stehen, von denen sie bisher nichts wussten und die eine Schande für ihr Volk bedeuten“ (804, Bl. 1). Bei öffentlichen Gerichtssitzungen sollten „führende Männer und Frauen“ zur Teilnahme zwangsverpflichtet werden, „damit sie einen persönlichen Eindruck“ gewinnen. Man benötige „*wahrhaftige* Berichte“ ohne „stilistische Frisur“. Solche Berichte könnten „nicht ernst und genau genug gemacht werden, damit dem Volk die Wahrhaftigkeit wieder heilig wird“. NOHL regte die Veröffentlichung von Tonfilmmaterial der Gerichtssitzungen über die Generäle an, die mit den offiziellen Verlautbarungen der Partei kontrastiert werden sollten.<sup>6</sup> „Soviel ich weiß, ist die Discrepanz ungeheuerlich und sie wird entsprechend stark auf das Heer und die jungen Offiziere wirken“. Er schlug Besichtigungen in Konzentrationslagern vor, die unter Begleitung „gut beleumdete(r) Persönlichkeiten“ stattfinden sollten, – dabei dachte er an „*protestantische* Geistliche und bekannte Dichter und Schriftsteller“ (ebd.; Hervorh. i. O.). Die beiden nächsten Punkte betreffen die Neuorganisation der Verwaltung. Statt eines grundsätzlichen Austauschs, wie es „seinerzeit“ die SPD praktiziert habe (dachte er an 1918?), forderte NOHL: „Anständige NS., die ihre Stellung nicht missbraucht haben und von denen die Leute nur Gutes zu sagen wissen“, seien „unbedingt in ihren Stel-

---

6 Gemeint sind vermutlich die NS-Prozesse gegen die Widerstandskämpfer des 20. Juli 1944.



lungen zu belassen“ (804, Bl. 2). Unter Punkt vier forderte NOHL ein „grosszügiges Arbeitsprogramm“, etwa im Bereich des Wohnungsbau und der „ländlichen Wirtschaft“ (Industrie hat er nicht im Blick), aus folgendem Grund:

„Wenn das Volk durch Hunger, Arbeitslosigkeit und Misshandlung zur Verzweiflung getrieben wird, wird es wieder zu einem Radikalismus flüchten, diesmal zum Kommunismus. Vor allem die ethisch heiße Jugend wird dann statt für den Westen für den Osten optieren. Diese Gefahr ist schon jetzt sehr gross.“ (Ebd.)

Der letzte Punkt betrifft die Jugend. „Sie ist der Teil des Volkes, der vor allem gewonnen werden muss, denn er entscheidet schliesslich über Gesinnung und Fortgang des Lebens, nicht die ältere Generation“ (804, Bl. 3). Die Jugend müsse über das Geschehen aufgeklärt und „zu einer vernünftigen Tätigkeit“ gebracht werden, vor allem für die schulentlassene Jugend, „die ohne Arbeit und Ordnung herumläuft“, seien Ausbildungs- und Umschulungskurse (NOHL dachte an die klassischen Handwerke und den Lehrerberuf) einzurichten, am besten durch die Initiierung einer breiten Bewegung „ähnlich der VH-Bewegung nach dem vorigen Kriege“, die angesichts der derzeitigen Lage aber auf das „Praktische und Berufliche“ gerichtet sein müsse (ebd).

Das Memorandum verdeutlicht vor allem zweierlei: Die schnelle Reaktion NOHLs und die Multiperspektivität der berücksichtigten Aspekte und pädagogischen Handlungsfelder (Aufklärung, Verwaltung, Wiederaufbau, Jugendbildung). Die besondere Schnelligkeit, mit der NOHL in der Situation 1945 handelte, ist auch für die weiteren Aktivitäten bezeichnend.

NOHL gehörte zu der kleinen Gruppe, die die Wiedereröffnung der Universität vorantrieben. Die politischen, ökonomischen, und sozialen Voraussetzungen dafür waren äußerst günstig. Die Georgia Augusta war nicht zerstört, sie war die erste deutsche Universität, die bereits im September 1945 den Lehr- und Studienbetrieb in allen Fakultäten wieder aufnahm (DAHMS 1987, S. 46). NOHL wurde „kultureller Berater“ des Oberbürgermeisters, hatte schon im Sommer 1945 eine Konzertreihe organisiert, einen Verein „Nothilfe“ gegründet und gemeinsam mit seinem Freund LUDWIG PALLAT, mit dem er in den 20er Jahren das „Handbuch der Pädagogik“ herausgegeben hatte und der schon zu Kriegszeiten nach Göttingen übersiedelt war, das „Göttinger Institut für Erziehung und Unterricht“ aufgebaut.

„Ich selbst habe mich in die Schulsachen eingeschaltet und wurde der Berater des Oberbürgermeisters hier für alle kulturellen Dinge, habe eine musikalische Feierstunde eingerichtet, die alle 14 Tage vor sich geht, und die wir bei dem grossen Andrang neu-



lich sogar 2 mal wiederholen mussten. Pallat und ich haben eine Zweigstelle des Institutes für Erziehung und Unterricht gegründet und führen allerlei Kurse durch. Besonders am Herzen liegt mir der Plan von Vorkursen für die Universität, die aber noch der Genehmigung durch die Militärregierung bedürfen.“ (645, Nr. 278, 12.7.45)

Der erste Abend der „Musikalischen Feierstunde“ fand am 16.6.1945 statt. Geboten wurde klassische Musik; Mozart, Beethoven, Schubert standen auf dem Programm, es waren Klavierkonzerte mit bis zu vier Klavieren (804, Bl. 12). Die Konzerte wurden im Mitteilungsblatt der Stadt Göttingen angekündigt (809:1, Bl. 31). „Unsere Konzerte gehen immer schön weiter und haben ein festliches Niveau, sodass die Menschen tief beglückt von ihnen sind“, schrieb er im September 1945 (645, Nr. 279, 9.9.45). Hinter der schlichten Darstellung der weiteren Aktivitäten verbirgt sich eine Vernetzung verschiedenster komplexer, politisch weitreichender Initiativen.

## Der Verein „Nothilfe“

Als kultureller Berater wies NOHL besonders den Oberbürgermeister auf die Organisationsprobleme der Kindergärten hin, die von der NS-Volkswohlfahrt (NSV) nun an das Jugendamt übergegangen waren. Da der Kommune das nötige Geld fehle, geriete ein großer Teil dieser sozialen Arbeit in die Hände der Kirchen. Das erschien NOHL „politisch sehr ungünstig“, er sähe es lieber, wenn sie „in den Händen der Stadt läge“. Daher schlug er vor,

„nach Analogie des Verfahrens der NSV., eine freiwillige soziale Abgabe in der Bevölkerung einzuführen. Ich bin überzeugt, dass<sup>7</sup> ein solcher Vorschlag in weiten Kreisen der Bevölkerung Anklang finden wird. Die 50 Pfennig monatlich, die sie der NSV zwangsweise bezahlten, werden sie freiwillig gern der Stadt zuführen.“ (804, Bl. 27)

Der Oberbürgermeister signalisierte am 4.6.45, trotz der „großen Bedeutung“ von „Nahrung, Kohle und Benzin“ gäbe es im Rathaus viel Verständnis für Erziehungsfragen. Bezüglich NOHLs Memorandum an WILSON, das NOHL noch ausführlicher auch an die Stadt gesandt hatte, versicherte er, er teile NOHLs „Standpunkt über die Anordnungen, wie die Erziehung in Zukunft verfolgen muss“ (809:1, Bl. 31). Der Aufruf zur freiwilligen Sozialabgabe

---

7 Die Schreibweise „ss“ findet sich in den Dokumenten, die mit Schreibmaschine geschrieben wurden; handschriftlich verwendete NOHL, der in Sütterlin schrieb, das „ß“. Die Schreibweise wird jeweils originalgetreu wiedergegeben.

wurde von der Kommune positiv aufgenommen (804, Bl. 27 u. 30). Um die Kommune in solchen Aufgaben zu unterstützen, wurde im Juli 45 eigens ein gemeinnütziger Verein, die „Nothilfe“, gegründet (der monatliche Mindestbeitrag betrug 0.50 RM). Der Verein hatte bald über 50 ehrenamtliche Helfer. Deren Arbeitsbereiche, die in monatlichen Sitzungen organisiert wurden, erstreckten sich auf Flüchtlingsberatung, „Sachspendenausgabe“, „Barackenbetreuung“. Auch für „durchwandernde Soldaten“ (808e, Bl. 5) u.a.m. wurden Beratungen durchgeführt. Ende des Jahres hatte der Verein 147.667,86 RM eingesammelt (808e, Bl. 4). Die Sammlungen wurden von den Schulen organisiert, die Schüler fungierten als Sammler. Es wurden ein Kindergarten und zwei „Wärmehallen“ eingerichtet.

Neben der Einrichtung von Kindergärten sollte mit den Geldern ein „Aufnahmeheim“ für verwaiste Kinder aufgebaut werden (804, Bl. 36). Die Fachkräfte dafür hatte NOHL bereits – OLGA V. HIPPEL und WILHELM PATZSCHKE. Im September konnte die Arbeit beginnen: „Olga tritt am 13/9 ihren neuen Dienst im Provinzialerziehungsheim an. Da sie 3 Freundinnen dabei hat aus dem RAD wird es wohl gut gehn. Patzschke hat die männliche Abteilung.“ (645, Nr. 279, 9.9.45)

Aus der umfangreichen Vereinstätigkeit und der kommunalen Politikberatung wuchs NOHL im Herbst 1945 eine neue Aufgabe zu: Der bereits genannte Schüler OPPERMANN schrieb 1966 über jene Zeit an ELISABETH BLOCHMANN:

„Zusammen mit Männern und Frauen aus der kommunalen und kirchlichen Jugendarbeit konstituierte Nohl einen neuen Jugendamtsausschuss im Oktober 1945. Offenbar war das alte Jugendamt nicht recht arbeitsfähig, es fehlten ihm wohl auch genügend qualifizierte Kräfte.“ (803, Bl. 5)

In der ersten Versammlung wurden die anfallenden Aufgaben diskutiert und verschiedene Unterausschüsse gebildet: a) für Jugendfragen, b) Fürsorgeausschuß, c) Ausschuß für Kinderfragen. Dem Jugendamtsausschuß gehörten der Oberbürgermeister, NOHL, je ein Pastor der Kirchen, je ein Vertreter der AWO und des Roten Kreuzes, Dr. GERSON und einige weitere Mitglieder an (807, Bl. 8). Der „Ausschuß für Jugendfragen“, dessen Vorsitzender ERICH WENIGER war, tagte im „Institut“ (Näheres dazu im folgenden Abschnitt). Der Jugendamtsausschuß ernannte kommissarisch einen Jugendpfleger und schlug dem „Oberbürgermeister eine Jugendleiterin zur Beaufsichtigung der Kindergärten“ vor (803, Bl. 5). Die Organisation der Arbeit reichte von städtischen Kindergärten über die Frage kirchlicher Beteiligungen, örtlicher

Raumbeschaffungen bis in das Umland von Göttingen, wo sich die Auffanglager (z.B. Friedland) befanden.

## Das Institut für Erziehung und Unterricht

Nachdem das Berliner Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht räumlich zerstört und personell verwaist war, sollte in Göttingen eine „Wiederbelebung“ versucht werden. Der Ort erschien geeignet „wegen der Unversehrtheit der Stadt, des Vorhandenseins der Universität und der Anwesenheit geeigneter Persönlichkeiten.“<sup>8</sup> Das Institut wurde am 16.5.1945 (!) von NOHL und PALLAT offiziell gegründet. NOHL betonte in seiner Begrüßungsansprache, es sei das Bewußtsein zu wecken, daß nicht nur politische und ökonomische Faktoren die Zukunft bestimmten, sondern ebenso die „richtige Erziehung“, die in Kindergarten und Familie beginne und bis zu „Berufsfachschulen und bis zur Universität“ reiche (804, Bl. 9).

Das Institut wollte insbesondere der Lehrerschaft helfen, nach 12 Jahren „des Zwanges und der geistigen Verwirrung“, die „freiwillig oder unfreiwillig“ geschah, eine „Umstellung“ für sich und die schulische Arbeit „zu vollziehen“ (ebd.). Ausdrücklich dachte NOHL dabei an Lehrkräfte, die aus dem BDM, der HJ oder dem RAD kamen, sowie an ehemalige Offiziere. Es handele sich bei ihnen z.T. um „hochwertige Kräfte“ mit „reinem Herzen“ (ebd., Bl. 10). Bis zum 5.7.45 wurden am Institut bereits sechs Konferenzen mit der Landlehrerschaft durchgeführt (804, Bl. 23). Auch Kurse für Jugendliche und Kriegsversehrte zur Nachschulung in verschiedenen Unterrichtsfächern wurden organisiert. Ab Juli gehörte auch ERICH WENIGER zum Institut, das sich in der Wagnerstraße, dem späteren Sitz des Pädagogischen Seminars, befand.

Eine der wichtigsten Aufgaben wurde die Durchführung von Vorkursen zur Vorbereitung auf die Universität. NOHL rechnete offenbar fest mit einer schnellen Wiedereröffnung. Die Vorkurse, mit deren Planung er sich schon im Mai 1945 beschäftigte, richteten sich zunächst an mögliche Studienanfän-

---

8 804, Bl. 8; Protokoll d. Gründungsversammlung. Das Protokoll nennt außer NOHL und PALLAT folgende Gründungsmitglieder: Oberstudiendirektor LIETZMANN, Rektor KAUFEL, Studienrat CARSTEN, Medizinalrat Dr. GERSON, Universitätsdozent Dr. ZIEGLER, Verlagsbuchhändler RUPRECHT, Oberschullehrer KÜCHEMANN, Studienrätin Dr. HAKEMEYER, Hilfsschullehrerin ENGELHARD, Mittelschullehrer KRETER, Universitätsdozent Dr. v. HOLST, Geheimer Reg.-Rat Prof. Dr. BRANDI, Studienrat SCHEIDE.

ger, die nicht das Abitur, sondern sog. „Reifevermerke“ hatten, weil sie vor Beendigung der Schulzeit in den Kriegsdienst eingezogen worden waren. Das Vorstudium sollte die Funktionen der Allgemeinbildung, der Einführung in die Wissenschaften und in „aktuelle Problem des sozialen, kulturellen und politischen Lebens“ übernehmen und zugleich als eine Art Universitätseingangsprüfung jene aussortieren, „die sich als ungeeignet erweisen“ (806, Bl. 9; 804, Bl. 32; CLOER 1986). Wegen des vorgegebenen Kontingents gab es eine Reihe von Konflikten. Die Vorkurse boten Unterricht in je zwei Hauptfächern und als Nebenfach Deutsch. Als kombinierte Hauptfächer wurden „1. Mathematik und Physik, 2. Latein und Englisch, 3. Lateinisch und Griechisch“ angeboten (804, Bl. 3, Zusatz ohne Datum).

Die Rechnung ging auf. NOHL wurde einer der Koordinatoren für die Organisation des Vorstudiums an der gesamten Universität, das sechs Monate (vom 17.9.1945 bis 17.3.1946 „ohne nennenswerte Unterbrechung“; 805, Bl. 3<sup>9</sup>) dauerte. Das Vorstudium umfaßte Allgemeinbildung und eine Einführung in das Studienfach. Träger der Vorkurse (für jene, die kein Abitur hatten) und des Vorstudiums war das von NOHL und PALLAT gegründete Institut.

„Am 17/9 beginnt unsere Universität mit allen Fakultäten. Ich habe übernommen, das Vorstudium zu organisieren. Auch da ist die Menge in Gefahr. Wir bekamen nur ein Kontingent von 3000 Studenten zugebilligt, das natürlich gleich in den ersten Tagen ausverkauft war und nun kommen die Jungen aus dem Feld, schwer verwundet nach langen Kriegsjahren und können nicht an die Krippe, was natürlich schwere Verbitterung erzeugt. Gestern hatte ich einen schlimmen Kampf mit einem Vater, – sie drohen dann immer gleich mit Kommunismus und andern schlimmen Dingen.“ (645, Nr. 279, 9.9.45)

Da es eine Reihe von Beschwerden an das Ministerium gab, schrieb NOHL in dieser Angelegenheit auch an Minister GRIMME. Die Beschwerden seien nur teilweise begründet, Väter seien immer der Meinung, „dass gerade ihr Sohn hätte angenommen werden müssen“. Er habe in den letzten Monaten „aufregende Gespräche mit solchen Vätern gehabt und die sogen. ‚Geschädigten‘, oft sehr undurchsichtige Gestalten, waren die Schwerstbelehrbaren“ (804, Bl. 48).

---

9 Zu Übergangskursen und Vorstudium finden sich ausführliche Pläne unter 805, Bl. 17 ff.

## Schulorganisation

Am 20. Juni 1945 wurde NOHL vom Oberbürgermeister eingeladen, anlässlich des Besuches des Regierungspräsidenten am folgenden Tag „einen kleinen Vortrag“ über die künftigen Schulangelegenheiten zu halten (809:1, Bl. 32). Die „Einschaltung in Schulsachen“ (s.o.) beinhaltete auf kommunaler Ebene etwa Namensbezeichnungen von Schulen, Anstellung von Lehrkräften, Organisation des Schuljahresbeginns (nach Klassen und Standorten unterschiedlich)<sup>10</sup>, auf regionaler Ebene Anträge an die Militärregierung wegen der Genehmigung von Schulbüchern und Abstimmungen mit den Bezirksregierungen Hildesheim und Hannover (804, Bl. 22, Bl. 17). NOHLs Einflußbereich war groß. Besprechungen von Personalfragen und Personalpolitik fanden gar in NOHLs Wohnung statt, am 27.8.45 etwa lud das Schulamt der Stadt dorthin zu einer Besprechung ein (809:1, Bl. 44). Noch weitreichender war sein Einfluß auf die Reorganisation der Schulstrukturen.<sup>11</sup> Schon im Juni 1945 arbeitete er an einer „Denkschrift für Hannover“ (644, Nr. 194, 22.6.45), d.h. für die im Aufbau befindliche „Hauptabteilung Kultus“ unter der Leitung von ADOLF GRIMME. Im August fand (vom 20.–26.8.1945) die „Marienauer Tagung“ statt, an der außer NOHL auch ERICH WENIGER und WILHELM FLITNER teilnahmen. Die Kontakte zu ADOLF GRIMME, dem späteren ersten Niedersächsischen Kultusminister, waren schon fest geknüpft.

An der Marienauer Tagung nahmen außer NOHL und seinen Schülern der Göttinger Oberstudiendirektor LIETZMANN (Mitglied des Instituts für Erziehung und Unterricht) und Prof. Dr. HAASE aus Hannover teil. Die übrigen Teilnehmer und Teilnehmerinnen waren Schulräte und Oberschulräte/innen und Lehrkräfte aus Hamburg, Hannover, Göttingen und Bückeburg.<sup>12</sup> Alle allgemeinbildenden Schulformen wurden dort in ihren organisatorischen und

---

10 Die schulischen Verhältnisse waren 1945 katastrophal und völlig chaotisch (FURCK 1998). Zwar waren in Göttingen die Schulgebäude nicht zerstört wie andernorts, aber z.T. waren dort Auffanglager für Flüchtlinge eingerichtet (BERGER/MÜLLER 1983, S. 35 f.). Im Winter verschlimmerte sich die Lage durch Hunger und Kälte (GLASER 1997, S. 59 ff.).

11 FURCK kommt zu der Einschätzung, daß diese frühen Pläne sich „nur ansatzweise“ auf die weitere Schulentwicklung auswirkten (1998, S. 25 ff.). CLOER (1986) dagegen rekonstruiert die Durchsetzungskraft konservativer Kräfte, zu denen auch NOHL zählte, gegenüber den Reformbestrebungen GRIMMES (TENORTH 1988, S. 261 ff.).

12 Vgl. 806. Die Akte zur „Marienauer Schulreform“ enthält 65 Bl. Vgl. auch GRIMME/LANDAHL/NOHL 1946.



strukturellen Grundzügen thematisiert, bis hin zu Pädagogischen Akademien und Hochschulen, allgemeine Zielsetzungen aller Unterrichtsfächer und Stundentafeln wurden ebenso festgelegt wie Stoffverteilungspläne und die Organisation des Schullebens. Bezüglich der Schulformen gab es eine offenbar hitzige Diskussion über

„die Zulassung eines dritten neusprachlichen Zuges für das Gymnasium. Frau Oberschulrätin Wurm und Beckmann setzten sich energisch dafür ein, weil ohne einen solchen Weg bestimmten Begabungen, insbesondere unter den Mädchen, sowie weiten Teilen der abendländischen Kultur keine Rechnung getragen wäre. Die anwesenden Universitätsprofessoren wandten sich scharf gegen einen solchen Plan.“ (806, Bl. 13)

Von der Einführung neusprachlicher Zweige wurde „wegen möglicher finanzieller Schwierigkeiten“ vorläufig abgesehen (zu den weiteren schulpolitischen Optionen NOHLs vgl. CLOER 1986, S. 92 ff.). Angesichts der erwarteten Massenanstürme ehemaliger Kriegsteilnehmer auf die Universität sollten „in Göttingen wie in Hamburg“ dem Studienbeginn Vorkurse vorgelagert werden. Die Einrichtung solcher Vorkurse wurde von den anderen Besatzungszonen übernommen.

## Personalpolitik

Da NOHL einflußreiche Kontakte zu Behörden hatte, verwundert es nicht, daß er zahlreiche Anfragen von seinem Schülerkreis erhielt und auch bei der Vergabe von Ämtern und Führungspositionen eine wichtige Rolle spielte. So wandte sich der Sonderbeauftragte der Militärregierung für Jugendangelegenheiten an NOHL mit der Anfrage, ob aus dem ihm „nahestehenden Personenkreis“ ein „geeigneter junger Erzieher zu finden ist“. Die Auswahl des Lehrkörpers „sollte nicht auf dem unpersönlichen Weg über eine Anzeige, sondern im Vertrauen auf das Zeugnis der zu solcher Auswahl Berufenen erfolgen“ (807, Bl. 24). Bereits im Juli 1945 kam eine Anfrage vom Regierungspräsidenten aus Hildesheim wegen der Besetzung einer Schulratsstelle. Zwar mußten die Bewerber der englischen Militärregierung vorgestellt werden, die Wert darauf legte, daß ihr „mehrere Herren“ präsentiert werden, dennoch war die Möglichkeit einer Einflußnahme deutlich gegeben (809:1, Bl. 37/38). Auch als die Pädagogischen Akademien in Bielefeld und Pader-

born im Frühjahr 1946 eingerichtet wurden, bekam NOHL solche Anfragen.<sup>13</sup> Sie kamen aus dem Volkshochschulbereich, von Fachschulen für Frauenberufe, selbst das Oberlandesgericht Braunschweig fragte bei NOHL nach einem geeigneten Leiter für die Landesstrafanstalt Wolfenbüttel an (809:1 Bl. 46). Die Nachfrage überstieg allerdings das Angebot deutlich (808b, Bl. 73–77; für TU Braunschweig vgl. 809:2, Bl. 6).

Vor allem die einflußreichen Posten mit langfristigem und weitreichendem Einfluß waren von Bedeutung: Schulräte und Schulamtsdirektoren, Dozenten und Dozentinnen in der Lehrerausbildung u.ä. Entsprechend zu verstehen ist die Verzweiflung NOHLs, als im Frühjahr 1946 die Entnazifizierungsverfahren der Alliierten (DOTTERWEICH 1979; SALOMON 1988; DUDEK 1995) seine Machtposition bedrohten:

„Patzschke, Lehmensiek, Bruder Bollnow entlassen, in Heidelberg Bischoff, Lene Guyot in Darmstadt, Mester in Weilburg – lauter ganz dumme, falsche Entscheidungen, aber man kommt nicht vorwärts mit seinen Einsprüchen. Die Bürokratie wird allmählich immer dicker und damit die Schlinge um unsern Hals immer enger, dass man kaum mehr atmen kann. Jetzt wollen sie für jeden Aufsatzschreiber in der Sammlung einen Fragebogen haben!“ (645, Nr. 288, 25.4.46)

Auch bei den Studenten werde „unsinnig verfahren“, die „tüchtigen Jungen“ würden herausgesetzt und dadurch geradezu in den „Widerstand“ getrieben (BIRD 1981<sup>14</sup>). Schon am 17.6.45 (!) hatte NOHL einen Brief an das „Oberpräsidium“ wegen der Entlassung verschiedener Lehrkräfte geschrieben, die ihn sehr befremdet hätte. Man könnte in dieser Angelegenheit nicht formal nach dem Fragebogen vorgehen, schrieb er, das hätte automatisch Ungerechtigkeiten zur Folge, sondern man sollte „lokale Auskunft“ suchen. Die „Regelung der personellen Fragen“ sei „von grösster politischer Bedeutung“. Durch die „Missgriffe“ sah NOHL, selbstbewußt, „die Autorität meines Amtes bedroht“ (804, Bl. 13, 14, 16). Allmählich verlöre er „den Mut und den Glauben, dass man uns wieder hochkommen lassen will und nicht bloss tot-

---

13 NRW hatte zunächst nicht Pädagogische Hochschulen, sondern Akademien eingeführt; zu weiteren Differenzierungen vgl. MÜLLER-ROLLI 1998.

14 Der für Göttingen zuständige Kontrolloffizier BIRD räumt ein, daß die Arbeit der Auswahl wegen der großen Zahl der Heimkehrer, die in die Universitäten drängten, „sehr erschwert“ wurde. Theoretisch sollten „alle politisch überprüft werden, um die Zulassung von ehemals höheren Chargen in der Hitlerjugend oder einer anderen Parteiorganisation zu verhindern“. Praktisch habe er nur die sehr Belasteten zur Public Safety Brach weitergeleitet. Ansonsten wurde die Zulassung von einem städtischen Ausschuß (Professoren und Bürger der Stadt) geprüft (ebd., S. 169).

trampeln oder aushungern.“ (645, Nr. 288, 25.4.46) schrieb er an ERIKA HOFFMANN. Außer den genannten Personen wurden auch BRAKE, OLGA V. HIPPEL und WENIGER (letzterer 1947 wegen seiner Wehrmachtspädagogik) in Entnazifizierungsverfahren überprüft (auf eine inhaltliche Auseinandersetzung muß hier verzichtet werden; GABEN 1990; DUDEK 1995; SIEMSEN 1995). Letztendlich blieben seine Schülerinnen und Schüler im Amt, WENIGER wurde bekanntlich NOHLs Nachfolger in Göttingen, BRAKE Professor an der PH Lüneburg, OLGA V. HIPPEL behielt die Leitung des Waisenhauses.

In einer nicht adressierten, mehrseitigen handschriftlichen Notiz beschwerte sich Oberschullehrer KÜCHEMANN, Mitglied des Beraterstabs des OB und des „Instituts“, in „führenden Stellungen“ blieben überwiegend alte Parteigenossen und nahmen Einfluß auf die Stellenbesetzungen. Schulleitungen bspw. seien nicht ausgetauscht worden. Es sei ein trauriges Bild, daß sich bestimmte Gruppen oder Personen „auf politische Machtgruppen stütz[en], um ihre Einzelziele und Personalpolitik durchzusetzen“ (809:1, Bl. 25). Die Beschwerde ist nicht an NOHL gerichtet, wie sie in seinen Nachlaß kam, unbekannt. Doch war NOHL mit seiner Politik nicht durchgängig in seinem Sinne erfolgreich.

Am 1.9.1945 erhielt er ein Schreiben der Philosophischen Fakultät der Universität Kiel. Dort war der Lehrstuhl für Psychologie und Pädagogik zu besetzen. Aus Kiel kamen als mögliche Vorschläge die Namen BLÄTTNER, DÜKER und VON BRAKEN. NOHL wurde gebeten, sich zu BLÄTTNER und den anderen Herren zu äußern (809:1, Bl. 42/43). In seinem Antwortschreiben ging er auf die genannten Personen mit *keinem* Wort ein.

„Für den Lehrstuhl in Psychologie und Pädagogik in Kiel sehe ich im Augenblick nur zwei Persönlichkeiten, die in der Britischen Besatzungszone leben<sup>15</sup>: Professor Otto Friedrich Bollnow, Ordinarius für Psychologie in Giessen, und Professor habil. Erich Lehmensieck von der Hochschule für Lehrerbildung in Kiel, z.Zt. in Hannover“ (809:1 Bl. 44),

schrrieb er statt dessen, dem folgten laudationes auf BOLLNOW und LEHMENSIECK, seine eigenen Schüler. Dennoch erhielt BLÄTTNER, der von 1935 bis 1937 die Schriftleitung der „Erziehung“ innehatte und NOHL selbstverständlich bekannt war, die Professur. BOLLNOW ging 1946 nach Mainz.

---

15 Daß die Personen in der Britischen Besatzungszone leben mußten, war Voraussetzung für die Anstellung.

## Die Sammlung

Neben den Vorarbeiten zur Wiedereröffnung der Universität, der Organisation der Vorkurse, der beratenden Tätigkeit im niedersächsischen Ministerium in Sachen „Schulen“, des kommunalpolitischen Engagements für Kindergärten, Waisenhaus und Kultur arbeitete NOHL bekanntlich an der Herausgabe einer neuen Zeitschrift. Bei all diesen Arbeiten war EDMUNDE HACCIOUS NOHLS Sekretärin. Bereits im September war das erste Heft fertig: „Das erste Heft ist ausgedruckt und wartet nur noch auf die Censur, die immer noch nicht kommt. Sonst wären wir am 1/9 dagewesen.“ (645, Nr. 279, 9.9.45) Die Zeitschrift erschien bei Vandenhoeck & Ruprecht; mit dem Verlag verband NOHL eine lange Zusammenarbeit, der Verleger RUPRECHT gehörte zu den Gründungsmitgliedern des „Instituts“.<sup>16</sup> Im Gegensatz zu der „Erziehung“, deren Erscheinen in den 40er Jahren eingestellt wurde, bestand die Herausgeberschaft der „Sammlung“ ausschließlich aus dem „NOHL-Kreis“. Die Zeitschrift wolle „dem Wiederaufbau unseres Volkes“, seiner Kultur und „insbesondere seiner Erziehung“ dienen, schrieb NOHL im Geleitwort. Auch wenn der Rückblick sich nicht vermeiden ließe, sei man „entschlossen vorwärts gerichtet in den grauen Morgen unserer Zukunft“. Vier Leitlinien sollten dafür als „Kompass“ dienen: „einfache Sittlichkeit“, „Glaube an die geistige Welt“, „Liebe zum Nächsten“ und „Hoffnung auf die Zukunft“. Die freilich lebte überwiegend aus der Vergangenheit und orientierte sich am Idealbild der deutschen Klassik.<sup>17</sup>

Der erste Beitrag knüpft an die Vergangenheit an und ist dem Widerstandskämpfer ADOLF REICHWEIN gewidmet. Der Autor, ARTUR VON MACHUI, war Leiter des Göttinger Kulturbundes. LUDWIG PALLATS Tochter ROSEMARIE war die Ehefrau ADOLF REICHWEINS, der wegen der Teilnahme an der Widerstandsgruppe des „20. Juli 1944“ zum Tode verurteilt und am 20. Oktober 1944 hingerichtet worden war. Die übrigen Beiträge stammen aus dem NOHL-Kreis (BOLLNOW, FLITNER, NOHL, WENIGER) und von Göttinger Kollegen. Die Zeitschrift erreichte bereits im Oktober 1945 eine Auflagenhöhe von 10.000 und wurde „weit über den Kreis der Pädagogik hinaus

---

16 Vgl. Anm. 8 und 804, Bl. 8; Protokoll d. Gründungsversammlung.

17 Das war allerdings ein gesamtdeutsches Phänomen. Zur Analyse des Inhalts der „Sammlung“ sowie Gemeinsamkeiten und Differenzen mit den ebenfalls auflagenstarken „Frankfurter Heften“ DUDEK 1995, S. 16 ff.; DUDEK/RAUCH 1992. Zur kritischen Diskussion über die inhaltliche Konzeption auch GLASER 1997, S. 73 ff.; HERMAND 1986, S. 70 ff.

beachtet“ (GLASER 1997, S. 73; CLOER 1986, S. 104; DUDEK/RAUCH 1992). Ende November kam „das dritte Heft heraus, das 4. ist auch schon beisammen und für das 5. liegt das Material vor. Dann ist bald ein halbes Jahr herum!“ (645, Nr. 282, 28.11.45). Im Notfall sollten die Herausgeber einspringen; NOHL sah „keinen Fehler“ darin, daß ein fester Kreis die Zeitschrift trug, „sie hat dadurch einen eigenen Stil. Und d.[ie] päd.[agogische] Spitze freut mich auch, wenn ich etwa den ‚Aufbau‘ oder ‚d.[ie] Wandlung‘ daneben sehe. *Wir* sind die Positiven  $\propto$ <sup>18</sup> die Aktiven.“ (645, Nr. 283, 28.12.45; Hervorh. i. O.)<sup>19</sup>

## Pädagogische Hochschule

Erich WENIGER, wie WILHELM FLITNER in die Neuorganisation des Schulwesens im Britischen Sektor einbezogen, war, unterstützt von NOHL, intensiv mit den Planungen der Pädagogischen Hochschule beschäftigt, die ein neues Standbein in der Lehrerausbildung werden sollte. Selbstverständlich sollte einer der Standorte Göttingen werden (daneben war zunächst nur Hannover im Gespräch), und NOHL hoffte, weitere seiner Schüler dort unterbringen zu können: „Erich W. [eniger] baut fleissig an s.[einer] Pädagogischen Hochschule. Lehmsiek übernimmt da d. Praktische Pädagogik; vielleicht landet auch Brake dort“, schrieb NOHL im November (645, Nr. 281, 5.11.45). BOLLNOW hätte Aussicht auf „die Vertretung der Philosophie in Kiel“, zwischenzeitlich war er NOHLs „wissenschaftliche Hilfskraft“ geworden und „bliebe soviel lieber hier“ (ebd.). Durch die intensive Kooperation NOHLs

---

18 Für das Wort „und“ verwendete Nohl ein handschriftliches Kürzel, das hier mit „ $\propto$ “ wiedergegeben wird.

19 Der „Aufbau“, herausgegeben vom „Kulturbund zur demokratischen Erneuerung Deutschlands“, der von JOHANNES R. BECHER gegründet wurde (zu den Gründungsmitgliedern zählten etwa HANS GEORG GADAMER, der Germanist ERNST BEUTLER und der katholische Publizist WALTER DIRKS; auch SPRANGER arbeitete dort mit), war anfangs politisch offen und zugleich mehr als alle anderen kulturellen Institutionen ganz auf der Seite „engagierter Kunst“ (GLASER 1997, S. 103 ff.). Die Hauptaktivitäten des Kulturbundes wurden in Berlin entfaltet. „Die Wandlung“ erschien als Monatsschrift in Heidelberg (Schneider-Verlag) in den Jahren 1945–1949. KARL JASPERS hatte das Geleitwort für die Zeitschrift geschrieben. Das Erscheinen wurde 1949 eingestellt.



und WENIGERS muß von einer indirekten Wirkung NOHLs<sup>20</sup> auch auf die Installation der Pädagogischen Hochschulen ausgegangen werden, die über die Britische Zone hinaus wirkten (SCHUPPAN 1990, S. 190 ff.). WILHELM FLITNER allerdings beurteilte die Aufspaltung der Lehrerbildung negativ.

„Durch Wenigers Denkschrift [sie erschien in Heft 1 der „Sammlung“, DK] ist Schaden angerichtet worden. Für Hamburg ist ja wirklich die Akademische Ausbildung an der Universität das Billigste und sachlich durchaus Berechtigte.“ (130, Nr. 117, 29.11.45)

WENIGERS Forderungen hätten in der Hamburger Lehrerschaft als „Kampf-ansage gewirkt“, schrieb FLITNER an NOHL, und es sei „überhaupt fraglich, ob man schulpolitische Dinge schon öffentlich erörtern sollte.“ (Ebd.)<sup>21</sup> Dennoch machte WENIGERS Modell in weiten Teilen Deutschlands Schule. Am 8. Februar 1946 wurde die Pädagogische Hochschule in Göttingen feierlich eingeweiht:

„Am Freitag (8.2.) haben wir Erich Wenigers Hochschule eingeweiht mit 3stündigem Redeakt ∞ schöner Musik. Es war wirklich festlich ∞ ein moralisches Ereignis. Alles war glücklich. Aus Hannover war Oppermann ∞ Elisabeth Siegel dazugekommen. Und am So. sassen wir alle zum Frühstück bei Lisel Engelhard.“ (645, Nr. 285 G. 13.2.[46])

In seiner Eröffnungsrede blickte NOHL neidvoll auf die Neueröffnung:

„Die geschlossene pädagogische Energie, die sich hier in einem vollen Organismus entfalten kann, die Religion, Wissenschaft und Kunst, Musik und Gymnastik in sich aufnimmt, und zu dem einen Ganzen der Wirkung formt, die unsere neue deutsche Bildung bedeutet – solche grosse Möglichkeit darf schon ein bisschen Neid erwecken. In dem Dschungel der Universität führt die Pädagogik doch nur ein sehr bescheidenes Dasein. Bis vor kurzem musste sie noch um ihr Lebensrecht als selbständige Wissenschaft kämpfen.“ (804, Bl. 52)

Dennoch galt für NOHL (und offensichtlich auch für WENIGER): „Die letzte Rechtfertigung der Pädagogik muß doch auf der Universität gewonnen werden“. Auch die Lehrkräfte der Pädagogischen Hochschulen sollten selbstver-

---

20 HOFFMANN bezeichnet das in seiner Rekonstruktion der lokalen Wissenschaftskultur in Göttingen als „wohlüberlegten Schachzug“, durch den NOHL versuchte, WENIGER an Göttingen zu binden (1999, S. 220; zu den Problematiken der Ansiedelung einer PH an einem Universitätsstandort vgl. ebd.).

21 Im Januar schrieb FLITNER, der eigentlich gegen WENIGER Stellung nehmen wollte, er wolle seinen eigenen Standpunkt noch zurückhalten (130, Nr. 119, 30.1.46). Zu weiteren Differenzen vgl. HOFFMANN 1999.

ständig an der Universität ausgebildet werden, Selbstrekrutierung kam nicht in Frage (804, Bl. 53).

## Weitere Aktivitäten

Das waren noch nicht alle Aktivitäten des ersten Jahres. Bei dem Vorsitzenden des Göttinger Kulturbundes, VON MACHUI, regte NOHL im Dezember an, Kulturabende in den Fabriken zu veranstalten (Lese- und Musikabende, Lichtbildvorträge u.ä.; 804, Bl. 55).<sup>22</sup> Er hielt eine Reihe von Vorträgen, etwa im Herbst 1945 vor Lehrkräften in Hildesheim (CLOER 1986, S.105), empfing weiterhin viele Besucher, etwa den zum Schülerkreis gehörenden HERMANN EBSTEIN, „der plötzlich hier erschien, der gute Junge, 48 Stunden herfahrend aus Holland, um mich zu besuchen“ (645, Nr. 282, 28.11.45).<sup>23</sup> Auch um das Haus des Freundeskreises in Lippoldsberg kümmerte er sich. Im Februar 1946 wurde er zum Dekan der Philosophischen Fakultät gewählt, obwohl sein ehemaliger Lehrstuhl noch immer unbesetzt war. Angesichts der finanziellen Notlage galt die Wiedereinrichtung als „Stellenvermehrung“, die die Militärregierung vorerst nicht gestattete. Als Dekan hatte er u.a. mit den Vorkursen und dem „Kampf um Studienplätze“ zu tun.<sup>24</sup>

Im April 1946 fanden in Celle und Lüneburg sog. Hochschulwochen statt. Damit wurde versucht, eine Tradition aus den 20er Jahren wiederzubeleben. Eine Woche lang fanden Vortragsreihen verschiedener Wissenschaftsdisziplinen statt, vormittags für „Fortbildung von Fachgenossen“, nachmittags „ganz allgemein für jedermann“ (809:1, Bl. 45). Für die Abendstunden waren Konzerte oder Lichtbildvorträge vorgesehen. Die Initiative und erste Planung ging vom Göttinger Universitätsbund aus, NOHL war an den Vorbesprechungen seit Herbst 1945 beteiligt (ebd.).

„Vom 7. bis 14. April haben wir eine Universitätswoche in Celle und Lüneburg, am 15. habe ich noch einen Vortrag in Hannover, – so amüsiert man sich zweckloserweise mit

22 Damit wollte er an die Arbeit in Jena in den 20er Jahren anknüpfen.

23 EBSTEIN war 1939 nach Israel ausgewandert und arbeitete dort in einem Kibbuz. Er hatte als „Soldat in einer jewish brigade“ in Italien gekämpft.

24 Vgl. dazu 808a „Kampf um den Studienplatz“. Die Wiederaufnahme der Arbeit am Pädagogischen Institut, das mit NOHLs Zwangsemeritierung aufgelöst und dessen Räumlichkeiten, Stellen, Sachmittel und Bibliothek auf andere Institute verteilt worden waren, war jedoch noch lange sehr mühsam (RATZKE 1987; 809:2, Bl. 7).

unnötiger Arbeit. Zum Dekan hat man mich auch noch gewählt für das kommende Jahr, und dabei werde ich alle Tage kröppeliger.“ (645, Nr. 287, 2.4.46)

Daß die Klage nicht ganz ernst gemeint war, verdeutlicht die folgende Passage, in der NOHL ERIKA HOFFMANN von der Hochschulwoche berichtete:

„In dieser Woche habe ich in 8 Tagen neun Vorträge gehalten, war stolz, dass ich es konnte und dass die Stimme, die bisher immer brach, wenn ich lauter sprechen musste, absolut durchhielt, sodass dies Versagen auch nur mangelnde Ernährung gewesen war, was jetzt, wo ich Zusatznahrung bekomme, behoben ist.“ (645, Nr. 288, 25.4.46)

## Schluß

Bei Kriegsende herrschte Chaos in Deutschland. Während es überall galt, das Alltagsleben neu zu organisieren, war das in der „Oase“ Göttingen weniger notwendig. Ein Jahr nach Kriegsende saß NOHL als ministerieller und kommunaler Politikberater „fest im Sattel“, in der Universität spielte er wieder eine wichtige Rolle, und über Göttingen und Niedersachsen hinaus wirkte er über seine Zeitschrift „Sammlung“. Freilich waren die politischen, ökonomischen, sozialen und persönlichen Umstände für NOHLs theoretisches und praktisches Engagement äußerst günstig. Im pädagogischen Bereich war er einer der „Männer der ersten Stunde“. Die hat er offensiv genutzt. Zwar lebte der theoretische Diskurs der geisteswissenschaftlichen Pädagogik, und also auch NOHLs, im Nationalsozialismus isoliert, „faktisch nur noch aus der Vergangenheit“ (DUDEK 1996, S. 102). Die Funktionsweise der modernen Gesellschaft hat NOHL aber durchschaut und geschickt genutzt: Für die schul-, hochschul- und sozialpädagogischen Belange fädelte er sich nicht nur in die verschiedenen politischen Machtbereiche ein, sondern organisierte parallel differenzierte Institutionalisierungsprozesse, die auf verschiedene Systemebenen zielten. Durch die Gründung von Ausschüssen, eines Vereins, des Instituts und des Organs Zeitschrift, der „Sammlung“, miteinander vernetzt durch die Mehrfachmitgliedschaften seiner selbst und anderer Personen, und alles *innerhalb kürzester Zeit*, schuf er Institutionen, die für die eigenen Interessen flexibel einsetzbar waren und sich gegenseitig stützen konnten. Der große Einfluß und die Macht, die ihm dadurch direkt und indirekt zuwuchsen und die er aktiv anstrebte, sollten nicht unterschätzt werden. Auch wenn man NOHLs bildungspolitische Option nicht teilt – seine Tatkraft trotz der z.T. schlechten körperlichen Verfassung ist beeindruckend. Im Alter eines Emeritus und ohne eigenen Lehrstuhl schuf er innerhalb von knapp 12

Monaten einen neuen Start für sein Modell öffentlicher Erziehung und die geisteswissenschaftliche Pädagogik und wiederholte das eigene Engagement während der 20er Jahre ein zweites Mal.

## Quellen und Literatur

### Quellen (Universität Göttingen, Nachlässe)

Cod. Ms. Nohl 104:	Ebstein an Nohl
Cod. Ms. Nohl 130:	Flitner an Nohl, Beilagen
Cod. Ms. Nohl 231:	Hoffmann an Nohl, Beilagen
Cod. Ms. Nohl 245:	Joerden an Nohl, Beilagen:
Cod. Ms. Nohl 507:	Siegel an Nohl, Beilagen: Nohl an Siegel
Cod. Ms. Nohl 643:	Nohl an Ebstein
Cod. Ms. Nohl 644h:	Nohl an v. Hippel
Cod. Ms. Nohl 645:	Nohl an Hoffmann
Cod. Ms. Nohl 688:	v. Hippel an Nohl
Cod. Ms. Nohl 803:	Oppermann, Wilhelm
Cod. Ms. Nohl 804:	Erste Überlegungen zum Wiederaufbau von Schulen, Universitäten usw.
Cod. Ms. Nohl 805:	Vorstudium 1945–1946
Cod. Ms. Nohl 806:	Marienaue Schulreform
Cod. Ms. Nohl 807:	Jugendamt u.ä.
Cod. Ms. Nohl 808 (a–e):	Hilfen in Nachkriegsnöten 1945–1947
Cod. Ms. Nohl 809 (1,2):	Schriftverkehr mit Behörden 1945–1947

### Literatur

- BECKER, H./DAHMS, H.-J./WEGELER, C. (Hrsg.): Die Universität Göttingen unter dem Nationalsozialismus. München 1987.
- BERGER, TH./MÜLLER, K.-H. (Hrsg.): Lebenssituationen 1945–1948. Materialien zum Alltagsleben in den westlichen Besatzungszonen 1945–1948. Hannover 1983.
- BIRD, G.: Die Wiedereröffnung der Universität Göttingen. In: HEINEMANN, M. v. (Hrsg.): Umerziehung und Wiederaufbau. Die Bildungspolitik der Besatzungsmächte in Deutschland und Österreich. Stuttgart 1981, S. 167–171.
- BLOCHMANN, E.: Herman Nohl. 1879–1960. Göttingen 1969.

- CLOER, E: Bildungspolitik und universitäre Pädagogik in der Geburtsstunde des Landes Niedersachsen 1945–1948. Vergewisserung über schon vergessene Anfänge. In: OVERESCH, M. (Hrsg.): *Zeitenwende. Umbruch und Aufbruch in Deutschland nach dem Zweiten Weltkrieg*. Hannover 1986, S. 85–111.
- DERS.: *Theoretische Pädagogik in der DDR. Eine Bilanzierung von außen*. Weinheim 1998.
- DAHMS, H.-J.: Einleitung. In: BECKER/DAHMS/WEGELER 1987, S. 15–60.
- DOTTERWEICH, V.: Die Entnazifizierung. In: BECKER, J./STAMMEN, T./WALDMANN, P. (Hrsg.): *Vorgeschichte der Bundesrepublik Deutschland. Zwischen Kapitulation und Grundgesetz*. München 1979, S. 123–161.
- DUDEK, P.: „Der Rückblick auf die Vergangenheit wird sich nicht vermeiden lassen“. Zur pädagogischen Verarbeitung des Nationalsozialismus in Deutschland (1945–1990). Opladen 1995.
- DUDEK, P./RAUCH, T.: Nationalsozialismus als Thema der deutschen Nachkriegspädagogik. Dargestellt am Beispiel der „Sammlung“. In: *Paedagogica Historica* XXVIII (1992), S. 551–578.
- FREI, N.: Hörfunk und Fernsehen. In: BENZ, W. (Hrsg.): *Die Geschichte der Bundesrepublik Deutschland*. Bd. 4: Kultur. Frankfurt a.M. 1989, S. 417–463.
- FÜHR, CH./FURCK, C.-L. (Hrsg.): *Handbuch der dt. Bildungsgeschichte*. Bd. IV: 1945 bis zur Gegenwart. Teil 1, Bundesrepublik Deutschland. München 1998.
- GABEN, H. (Hrsg.): *Erich Weniger. Erziehung, Politik, Geschichte. Politik, Gesellschaft und Erziehung in der geisteswissenschaftlichen Pädagogik*. Weinheim 1990.
- GLASER, H.: *Deutsche Kultur 1945–2000*. München 1997.
- GRIMME, A./LANDAHL, H./NOHL, H.: Zum Neubau des Schulwesens. In: *Die Schule* 1 (1946), H. 2/3, S. 12–26.
- HEINEMANN, M. (Hrsg.): *Hochschuloffiziere und Wiederaufbau des Hochschulwesens in Westdeutschland. 1945–1952. Teil 1: Die Britische Zone*. Hildesheim 1990.
- HERMAND, J.: *Kultur im Wiederaufbau. Die Bundesrepublik Deutschland 1945–1965*. München 1986.
- HOFFMANN, D.: Die „Göttinger Schule“ als Beispiel für die Entwicklung einer lokalen pädagogischen Wissenschaftskultur. In: LANGEWAND, A./PRONCZYNSKY, A. v. (Hrsg.): *Lokale Wissenschaftskulturen in der Erziehungswissenschaft*. Weinheim 1999, S. 213–234.
- KLAFKI, W.: Die gegenwärtigen Kontroversen in der deutschen Erziehungswissenschaft über das Verhältnis der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik



- zum Nationalsozialismus. Marburg 1998: <http://archiv.ub.uni-marburg.de/sonst/1998/0003/k10.html>.
- KLIKA, D.: Herman Nohl. Sein „Pädagogischer Bezug“ in Theorie, Biographie und Handlungspraxis. Köln 2000.
- MÜLLER-ROLLI, S.: Lehrerbildung. In: FÜHR/FURCK 1998, S. 398–411.
- NOHL, H.: Die geistige Lage im gegenwärtigen Deutschland. In: Die Sammlung 2 (1947), S. 601–606.
- OVERESCH, M.: Deutschland 1945–1949. Vorgeschichte und Gründung der Bundesrepublik. Ein Leitfaden in Darstellung und Dokumenten. Königstein/Ts. 1979.
- RATZKE, E.: Das Pädagogische Institut der Universität Göttingen. Ein Überblick über seine Entwicklung in den Jahren 1923–1949. In: BECKER/DAHMS/WEGELER 1987, S. 200–218.
- SALOMON, E. v.: Der Fragebogen. (Zuerst 1951) Reinbek 1988.
- SCHMELING, H.-G. (Hrsg.): Göttingen 1945. Kriegsende und Neubeginn. Texte und Materialien zur Ausstellung im Städt. Museum 31. März–28. Juli 1945. Göttingen 1985.
- SIEGEL, E.: Dafür und dagegen. Ein Leben für die Sozialpädagogik. Stuttgart 1981.
- SIEMSEN, B.: Der andere Weniger. Eine Untersuchung zu Erich Wenigers kaum beachteten Schriften. Frankfurt a.M. 1995.
- STATISTISCHES JAHRBUCH DEUTSCHER GEMEINDEN 37 (1962).
- TENORTH, H.-E.: Geschichte der Erziehung. Einführung in die Grundzüge ihrer neuzeitlichen Entwicklung. Weinheim 1988.
- DERS.: Erziehungswissenschaft in Deutschland – Skizze ihrer Geschichte von 1900 bis zur Vereinigung. In: KRÜGER, H.-H./HARNEY, K. (Hrsg.): Einführung in die Geschichte der Erziehungswissenschaft und der Erziehungswirklichkeit. Opladen 1997, S. 111–154.

Anschrift der Autorin:

PD Dr. Dorle Klika

Universität Hildesheim, Institut für Allgemeine

Pädagogik, PF 101363, 31113 Hildesheim

E-Mail: [dklika@compuserve.de](mailto:dklika@compuserve.de)

## **Humanistische Distanz gegenüber dem „Konfessionalisierungsparadigma“**

### **Kritische Bemerkungen aus der Sicht der deutschen Bildungs- und Universitätsgeschichte**

#### **I**

In der deutschen Forschung zur Geschichte der Frühen Neuzeit hat sich seit den 1960er Jahren, neben den klassischen Themenfeldern Reformation, Dreißigjähriger Krieg, aufgeklärter Absolutismus und Französische Revolution, mit dem Konfessionellen Zeitalter ein neuer Schwerpunkt herausgebildet. Die Forschungsdiskussion profilierte sich ausgehend von den Verhältnissen im Alten Reich durch eigene methodische Ansätze, insbesondere durch die Verknüpfung von Reichsgeschichte mit Landes-, Kirchen- und Sozialgeschichte. Mit den wegweisenden Arbeiten ERNST WALTER ZEEDENS zur *Konfessionsbildung* trat die Epoche zwischen 1555 und 1618 in den Vordergrund (ZEEDENS 1965; DERS. 1985). Durch die Rezeption sozialwissenschaftlicher Theorien konnten WOLFGANG REINHARD und HEINZ SCHILLING die ZEEDENSchen Gedanken in den 1980er Jahren zum Konzept der *Konfessionalisierung* weiterentwickeln (REINHARD 1981; SCHILLING 1986; RUBLACK 1992; REINHARD/SCHILLING 1995). Gerade in Verbindung mit den Forschungen zur Entstehung des frühmodernen Staates und zur *Sozialdisziplinierung* von GERHARD OESTREICH (OESTREICH 1969; SCHULZE 1987) hat sich das Konzept der Konfessionalisierung in den letzten beiden Jahrzehnten als ein weiteres fruchtbares Stimulans für die Frühneuzeitforschung erwiesen. Mittlerweile wird der Forschungsbegriff Konfessionalisierung auch außerhalb Deutschlands rezipiert (KAUFMANN 1996; SCHNABEL-SCHÜLE 1999), wobei ein in Europa parallel verlaufender gesamtgesellschaftlicher Fundamentalprozeß der Jahrzehnte um 1600 für die drei – unter Berücksichtigung des Anglikanismus vier – großen Konfessionskirchen angenommen wird (SCHILLING 1995a).

Die Debatte über *Profil, Leistung, Defizite und Perspektiven eines geschichtswissenschaftlichen Paradigmas* eröffnete SCHILLING selbst mit Hinweisen auf mögliche Einseitigkeiten, Defizite und ungeklärte Probleme auf der dritten Konfessionalisierungs-Tagung in Augsburg (SCHILLING 1995b). Seither ist das Konfessionalisierungsparadigma immer wieder zum Thema teilweise erheblicher Kritik geworden, welche sich zunehmend gegen eine Überbetonung der disziplinierenden Tendenzen der frühmodernen Obrigkeiten wendet und nach Grenzen von Konfessionalisierung und Konfessionalisierbarkeit fragt (SCHINDLING 1997; HOLZEM 1999; ZIEGLER 1999).

Freilich haben sich Studien zum Konfessionellen Zeitalter mittlerweile derart etabliert, daß auch der Begriff Konfessionalisierung aus der Forschung kaum mehr wegzudenken ist. Die Gefahr jedoch, daß der fruchtbare Forschungsansatz überstrapaziert wird, besteht real, wie etwa gerade die jüngste Kontroverse über Kirchenzucht und Untertanendisziplinierung durch den Konfessionsstaat zeigt (SCHILLING 1997; SCHMIDT 1997; HOLZEM 1999). Andererseits sind zunehmend Tendenzen einer zeitlichen Ausweitung des Konfessionalisierungsparadigmas auf das 18. Jahrhundert zu beobachten (SCHNABEL-SCHÜLE 1999).

Nach dem heutigen Stand der deutschen Bildungs- und Universitätsgeschichte muß der Konfessionalisierungsthese grundsätzlich insoweit zugestimmt werden, daß sich im Reich im Laufe des 16. Jahrhunderts bi-, später trikonfessionelle „Bildungslandschaften“ (SCHINDLING 1999, S. 3) mit einem Netz von *Landesuniversitäten* und anderen höheren Schulanstalten ausbildeten. Die nach der Niedergangsphase in den reformatorischen Wirren der 1520er und 1530er Jahren durch gezielte humanistische Reformen sowie landesherrliche Eingriffe und Neufundierungen wiederhergestellten und neugegründeten Universitäten und anderen höheren Bildungseinrichtungen sollten vornehmlich den geistlichen Nachwuchs in den Territorien heranbilden. Es steht also außer Frage, daß das höhere Bildungswesen als ein wichtiges Instrument der obrigkeitlichen Konfessionalisierung in den Reichsterritorien verstanden werden muß.<sup>1</sup>

Doch wie die zahlreichen Reichsterritorien boten die höheren Bildungsanstalten in Deutschland in den Jahrzehnten um 1600 kein einheitliches Bild. Trotz vieler Gemeinsamkeiten gab es eine Reihe von Sonderentwicklungen an Hochschulen und Lateinschulen, die es zu berücksichtigen gilt, wenn die

---

1 Modellhaft entwickelt bei KAUFMANN 1997, S. 606 ff. Pointiert formuliert er: „Ohne Theologieprofessoren keine Konfessionalisierung!“ (ebd., S. 606).

Konfessionalisierungsthese vorbehaltlos übernommen werden soll. An dieser Stelle soll eine kritische Gegenkontrolle des Forschungskonzeptes stattfinden, wobei der Versuch unternommen werden soll zu prüfen, inwieweit die Konfessionalisierung als Paradigma auch der Erforschung der vergleichenden deutschen Bildungs-, Universitäts- und Wissenschaftsgeschichte standhalten kann.

## II

Das Programm der Humanisten – die Zurückdrängung der scholastischen Logik durch eine verstärkte Hinwendung zu den alten Sprachen, zu Poesie, Rhetorik und Historie – konnte bekanntlich erst in Verbindung mit Reformation und Katholischer Reform an den Universitäten und Lateinschulen durchgesetzt werden (Übersicht bei HAMMERSTEIN 1994). Hinter die seitdem dominierenden humanistischen Standards konnte die gelehrte und öffentliche Welt nicht mehr zurück – soweit der allgemeingültige Befund. Zu fragen ist allerdings nach dem in der Forschung umstrittenen Verhältnis von Humanismus und Reformation beziehungsweise katholischer Reform (WALTHER 2000). Wurde der offene humanistische Dialog nach der Reformation durch Konfessionalisierung und bloße obrigkeitliche Disziplinierung ersetzt? Sind tatsächlich die Errungenschaften des Humanismus – humanistische Bildungsinhalte, leistungsfähige Bildungsanstalten, Buchkultur und philologische Textkritik – durch den Konfessionsstaat derart absorbiert worden, daß der Humanismus in seinem Kern entscheidend verändert und zu einem Instrument im konfessionellen Kampf wurde?

Es gehört zu den Kontinuitäten in der Geschichte des Humanismus, daß neben den Städten vor allem die Fürstenhöfe Zentren der humanistischen Gelehrsamkeit gewesen sind (BUCK 1981; DERS. 1989; MÜLLER 1995). Es ist deshalb sehr lohnend, zunächst nach den Ausprägungen des höfischen Humanismus zu fragen, denn Fürstenhöfe waren in aller Regel nicht nur Zentren des politischen, sondern auch des kulturellen und geistigen Lebens eines Territoriums. Bei aller Verpflichtung der Fürsten zur Reinhaltung und Durchsetzung des konfessionellen Bekenntnisses im Territorium gab es Bereiche der humanistischen Hofkultur, die sich einer eindeutigen Konfessionalisierung entzogen. Dazu gehörte das höfische Kunstschaffen ebenso wie das fürstliche Mäzenatentum im weiteren Sinne (WARNKE 1985; ROECK 1999). Musik und Bildende Kunst im Stile des Manierismus konnten die konfessionelle Schärfe mildern und die konkrete konfessionelle Botschaft

verrätseln (WALTHER 2000). Die Existenz von Künstler- und Handwerker-Kolonien aus Italien an vielen deutschen Höfen, denen oft umfangreiche Privilegien, darunter auch das freie Religionsexerzitium in eigenen Kapellen, eingeräumt wurden, zeigen, daß, wenn wirklich herausragende Künstler zu gewinnen waren, konfessionelle Gesichtspunkte nur eine nachgeordnete Rolle spielten (TACKE 1992).

Ähnlich wie das höfische Kunstschaffen und das fürstliche Mäzenatentum entzog sich die Gelehrtenkultur an späthumanistischen<sup>2</sup> Fürstenhöfen einer eindeutigen konfessionellen Zuordnung. Das gilt nicht nur für den internationalen gelehrten Austausch entsprechend den ritualisierten Kommunikationsformen der *Res publica litteraria* (KÜHLMANN 1982; NEUMEISTER/WIEDEMANN 1987; DICKERHOF 1989; SCHINDLING 1999, S. 89 ff.). Es gibt auch Beispiele für vergleichsweise konfessionsoffenen Gelehrtenaustausch an einzelnen Fürstenhöfen, etwa in Prag zur Zeit des ansonsten streng katholischen Kaisers RUDOLF II.<sup>3</sup>

Grundsätzlich eindeutiger konfessionell zu verorten ist hingegen die Historiographie, welche bekanntlich im 16. Jahrhundert unter dem Einfluß des Humanismus einen bemerkenswerten Aufschwung erlebte. Unstrittig ist, daß der Humanismus sowohl die protestantische als auch die katholische Geschichtsschreibung angeregt hat, und das nicht nur aus antiquarischem Interesse (MUHLACK 1991). Geschichtsschreiber, insbesondere diejenigen im Umfeld der führenden evangelischen und katholischen Fürstenhöfe, verstanden ihre Arbeiten auch als Mittel zur Legitimierung des eigenen konfessio-

---

2 Der Begriff *Späthumanismus* wird im Folgenden bewußt gebraucht, um die kulturgeschichtliche Epochenschwelle zwischen Humanismus und Barock in den Jahrzehnten um 1600 zu beschreiben. In die Forschungsdiskussion eingeführt wurde der Begriff von TRUNZ 1931 und fand seither insbesondere in der germanistischen Barockforschung zur neulatinischen Literatur Verbreitung. Der Vorwurf, daß der Späthumanismus nur ein starrer *Schulhumanismus* und gelehrte *Barockscholastik* gewesen sei, die lediglich eine Fülle von Literatur ohne eigene Originalität hervorgebracht hätten, ist nach heutiger Forschungslage nicht mehr aufrechtzuerhalten. Der späte Humanismus steht für eine Vielzahl neuer Formen von gelehrter Geselligkeit und Kommunikation, gewichtete akademische Lehrinhalte neu und wirkte durch die Verbreitung und Verbreiterung humanistischer Bildung insbesondere nachhaltig auf die politischen und geistigen Eliten, indem nun humanistische Bildung zum Gemeingut eines ganzen Standes geworden war (zur Diskussion der Epochengrenze um 1600 und der Kontinuität des Humanismus vgl. HAMMERSTEIN/WALTHER 2000; ASCHKE 2000, S. 467 ff.; MÄHRLE 2000, S. 1 ff., 529 ff.).

3 In diesem Sinne auch SCHINDLING 1997, S. 12: „Das rudolfininische Prag steht für die Gebrochenheit und widersprüchliche Begrenztheit der Konfessionalisierung in einem ihrer politischen und geistigen Zentren.“ (Vgl. neuerdings auch MOUT 2000.)



nellen Standpunktes und als Kampfinstrument gegen die konfessionellen Gegner. So stand oftmals das Streben im Vordergrund, nach Quellen zu suchen, welche die theologiegeschichtliche Wahrheit über die frühe Kirchengeschichte belegen.

Dennoch ist es falsch, wenn behauptet wird, daß es nach der Reformation ausschließlich konfessionalistische Geschichtsschreibung, wie das Großprojekt der Magdeburger *Centuriatoren*, gegeben hätte, welche den humanistischen Aspekt völlig instrumentalisiert hätte. Es gab auch Ausnahmen, wie etwa das ambitionierte Projekt einer *Germania Sacra* des Humanisten CASPAR BRUSCHIUS, dessen offenbar antiquarisches Sammlerinteresse sich sogar inmitten der aufgeladenen Situation des Schmalkaldischen Krieges einer bestimmten konfessionellen Adresse verweigert hat (RICHTER 2001). Aber selbst JOHANNES AVENTINUS' Geschichtswerke galten am bayerischen Hof als konfessionell nicht zuverlässig.<sup>4</sup> Hinzuweisen ist in diesem Zusammenhang auch auf den bislang wenig unter dem Aspekt der Konfessionalisierung beleuchteten Buchdruck, zumal es bei der Buchproduktion, der Sammlung und Edition von bedrohten antiken Quellen in gemeinsamem humanistischem Interesse Beispiele für interkonfessionelle Zusammenarbeit gab (WALTHER 2000).

Wie ein halbes Jahrhundert zuvor Reformation und Katholische Reform mit dem Humanismus in eine fruchtbare Wechselwirkung getreten waren, profitierte auch der sich entwickelnde Konfessionsstaat vom späten Humanismus. Als wichtigstes sozialgeschichtliches Ergebnis des humanistischen Reformprozesses des 16. Jahrhunderts entstand der Typus des humanistischen Gelehrten an Universitäten, in Kirche und Verwaltung. Doch nicht nur die gelehrte humanistische Bildung hatte sich verbreitet, mit den Professoren, Pfarrern und Beamten etablierte sich der neue exklusive Stand der humanistisch gebildeten Gelehrtenfamilien.<sup>5</sup> Diese Phänomene sind zunächst im protestantischen Bildungs- und Kulturraum zu beobachten.<sup>6</sup>

---

4 Zur Wirkungsgeschichte AVENTINUS' vgl. SCHMID 1977.

5 PRESS 1983. Für den protestantischen Raum liegen bereits einige Studien zu den nachreformatorischen territorialen Eliten vor (z.B. EULER 1970; SCHORN-SCHÜTTE 1996; ASCHE 1998). Leider fehlen für den katholischen Bereich entsprechende prosopographische Untersuchungen bisher völlig.

6 Diese Aussage gilt insbesondere für die lutherischen, weniger für die reformierten Reichsterritorien, deren Verwaltungen und Bildungsstätten sich ja noch bis zum 17. Jahrhundert durch eine große Internationalität auszeichneten (PRESS 1970).

GERHARD OESTREICH, der die Rezeption des Neustoizismus über die *Niederländische Bewegung* als wichtige Voraussetzung für die Entstehung des frühmodernen Staates sah, postuliert für die Zeit des Späthumanismus um 1600 einen Versuch einer breiten Schicht von konfessionell pragmatischen Theoretikern und Praktikern, wie JUSTUS LIPSIUS und HUGO GROTIUS, das Christentum mit der Antike noch einmal zu verbinden (OESTREICH 1989): „Diese folgenschwere Symbiose löste die tiefe christliche Religiosität des Mittelalters ab und ermöglichte einen die Konfessionen überschreitenden Standpunkt, der fest in der abendländischen Religionstradition verwurzelt blieb.“ (OESTREICH 1980, S. 333)

Diese Symbiose zwischen konfessionellem Engagement und humanistischem Pathos setzte letztlich einen Prozeß in Gang, der im 17. Jahrhundert zu einem Wegbereiter der Barockkultur wurde. Konfessionelles Engagement um 1600 mußte die humanistischen Ambitionen der Gelehrten nicht hemmen, sondern ermöglichte auch das Fortleben von Dialogfähigkeit bis in die Zeit der Aufklärung hinein.<sup>7</sup>

Die Tradition des vorreformatorischen Humanismus als überkonfessionelle Bildungsbewegung hat bereits WALTER KAEGI betont (KAEGI 1954; SCHINDLING 1997; WALTHER 2000). Als wesentliches Ergebnis der humanistischen Reformen an Lateinschulen und Universitäten sind die Pflege der alten Sprachen, der Poesie, Rhetorik und Historie sowie die säkulare Antikerezeption als *christlicher Schulhumanismus* melanchthonianischer oder jesuitischer Prägung und somit als zentrale Bildungsinhalte aller drei Konfessionen – und zwar bis zum 18. Jahrhundert (SCHINDLING 1999, S. 101) – zu benennen.<sup>8</sup> Obwohl die Verbindung von Humanismus und frühmodernem Konfessionsstaat den Typus der humanistischen *Landesuniversität* hervorbrachte, die zunächst und vor allem den Nachwuchs der Pfarrer und Beamten des Trägerterritoriums ausbilden sollte, waren die Erscheinungsformen der nachreformatorischen Bildungseinrichtungen keineswegs einheitlich.

Im protestantischen Bildungs- und Kulturraum waren die höheren Bildungseinrichtungen besonders vielgestaltig, weil die Landesherren hier ja

---

7 In diesem Sinne WALTHER 2000, S. 127: „Aus dem zur Gewohnheit werdenden Nebeneinander der Gegensätze entstand eine neue Mentalität: der Typus des kultivierten, kirchentreuen, aber urban distanzierten Skeptikers im Geiste des Descartes.“ Hinweise auf die Resistenz des überkonfessionellen Humanismus gegenüber dem Konfessionalisierungsprozeß schon bei SCHILLING 1995b, S. 23 f.

8 Zu den humanistischen Bildungsreformen vgl. BAUMGART 1995; HAMMERSTEIN 1996; SEIFERT 1996; SCHINDLING 1988; DICKERHOF 1995.

größere Einfluß- und Gestaltungsmöglichkeiten hatten. Das Erscheinungsbild der protestantischen Hochschulen reichte von vollprivilegierten Universitäten, teilprivilegierten *Akademischen Gymnasien* (*Semiuniversitates*) bis hin zu unprivilegierten *Hohen Schulen* in reformierten Territorien und mehrklassigen *Landesschulen* mit mehr oder weniger umfangreichem akademischem Lehrprogramm sowie einfachen Stadtgymnasien. Auch dem ansonsten straff organisierten Jesuitenorden gelang es nur in Ausnahmefällen, entsprechend der *Ratio Studiorum* von 1599<sup>9</sup> ihre pädagogische Idealvorstellung einer dem landesherrlichen Zugriff völlig entzogenen Universität mit einer Theologischen und Philosophischen Fakultät in die Tat umzusetzen. Das Spektrum jesuitischer Wirksamkeit an Hochschulen reichte von echten *Jesuitenuniversitäten* mit nur zwei Fakultäten über Universitäten mit jesuitischer Beteiligung, wobei dem Orden entweder eine ganze Fakultät oder nur einzelne Lehrstühle übertragen wurden (Übersicht bei HENGST 1981). Hinzu kommen die unterschiedlich großen Jesuitenkollegs und -niederlassungen mit angeschlossenen internen und externen Schulen (Übersicht bei DUHR 1907/1927).

Bei der praktischen Umsetzung humanistischer Lehrinhalte an protestantischen Bildungseinrichtungen gab es ebenfalls sehr markante Unterschiede. Beispielsweise dominierte keineswegs überall die Rhetorik als artistische Leitwissenschaft, wie es am Sturmschen Gymnasium in Straßburg oder in Altdorf der Fall war (SCHINDLING 1977, S. 195 ff., 210 ff.; MÄHRLE 2000, S. 285 ff.). Überhaupt gibt es viele Beispiele für eine unterschiedliche Gewichtung der einzelnen philosophischen Lehrfächer, und auch die Lehrmethoden waren nicht allerorts einheitlich.<sup>10</sup> So gab es beispielsweise nicht wenige protestantische Hochschulen, an denen einzelne Professoren die antiaristotelische, streng logische ramistische Methode im Unterricht anwendeten.<sup>11</sup> Daß gerade bei den protestantischen Bildungseinrichtungen sehr unterschiedliche didaktische Konzepte vorherrschten, zeigt etwa auch die Verbreitung von humanistischen Schultheatern, die zwar – neben den jesuitisch beeinflussten Anstalten – an den nach STURMS Vorbild eingerichteten Schulen und Univer-

---

9 Zur jesuitischen Pädagogik vgl. CHARMOT 1943; MIR 1968.

10 Bislang liegen nur für vier protestantische Hochschulen detaillierte Untersuchungen des Lehrprogramms vor. Für Straßburg: SCHINDLING 1977; für Herborn: MENK 1981; für Zerbst: CASTAN 1999; für Altdorf: MÄHRLE 2000. Leider wurde noch keine vollprivilegierte Universität speziell auf ihr Lehrprofil hin untersucht.

11 Zum Ramismus, der insbesondere an reformierten Hohen Schulen sehr verbreitet war, vgl. HOOYKAS 1958; BRUYERE 1984.

sitäten, nicht aber an den Bildungseinrichtungen melanchthonianischer Prägung verbreitet waren (SKOPNIK 1935; RÄDLE 2000).

Gab es einerseits zwischen katholischen und protestantischen Hochschulen, ja sogar innerhalb des protestantischen Bildungswesens, Unterschiede bei der Gewichtung philosophischer Disziplinen, konvergierten andererseits die Lehrinhalte in der humanistischen Jurisprudenz und Medizin um 1600 an katholischen und protestantischen Hochschulen (KEIL u.a. 1987; MACLEAN 2000). In der juristischen Praxis erwiesen sich Römisches Recht und Reichsrecht als ebenso wenig konfessionalisierbar wie einzelne Bereiche des kanonischen Rechts, die selbst von den Protestanten übernommen wurden.<sup>12</sup> Ebenso ist eine nach konfessionellen Gesichtspunkten differierende Praxis bei der Aktenversendung und Spruchpraxis der Juristischen Fakultäten im Umgang mit Hexenprozessen nicht auszumachen. Die Intensität der Hexenverfolgung in einem Territorium, die wohl auch ein Ausdruck von sich verschärfenden obrigkeitlichen Konfessionalisierungsbemühungen war, bestimmten nicht zuletzt die Landesherren und die zuständigen untergeordneten Behörden, wobei die Juristischen Fakultäten durchaus verstärkend oder mäßigend darauf einwirken konnten (BEHRINGER 1995; LORENZ 1995).

Die Lehre der humanistischen Medizin vor dem Durchbruch der Empirie und des mechanistischen Weltbildes in der aus Westeuropa erst spät rezipierten *Naturwissenschaftlichen Revolution* (HAMMERSTEIN 1989) war an allen deutschen Universitäten geprägt von der philologisch-antiquarischen Methode. Medizinprofessoren des 16. Jahrhunderts waren nur in seltenen Fällen echte empirische Forscher und beschränkten sich auf die Edition und Kommentierung der griechischen und arabischen Autoritäten. Zudem war ein magisches Weltbild nicht nur im einfachen Volk und an vielen Fürsten- und Alchemistenhöfen verbreitet, sondern fand seinen Ausdruck in der üblichen Verbindung des Lehrstuhles für Höhere Mathematik (Astronomie) mit Astrologie.<sup>13</sup>

Die traditionell dominierende Rolle der Theologie als akademische Leitwissenschaft ist nach der Reformation nochmals bestätigt worden. Die Theologieprofessoren galten an allen Universitäten als die vornehmsten Glieder und konnten diese Position behaupten, bis der absolutistische Staat im 18. Jahrhundert neue Anforderungen an seine Bildungsanstalten stellte

---

12 In diesem Sinne bereits SCHILLING 1995b, S. 22 ff.; HECKEL 1995; STOLLEIS 1993.

13 Hinweise auf die mystisch-spiritualistische Resistenz gegen eine konfessionalisierende Trennschärfe auch bei SCHINDLING 1997, S. 14 f.; REICHERT 2000.



und die Jurisprudenz, aber auch die nützlichen Wissenschaften und die Historie immer stärker aufwertete (knappe Übersicht bei SCHINDLING 1999, S. 49 ff.). Theologen übernahmen als Superintendenten, Konsistorialräte und theologische Gutachter zahlreiche Tätigkeiten in der Territorialverwaltung und spielten damit für die organisatorische und inhaltliche Ausgestaltung des frühmodernen Konfessionsstaates eine zentrale Rolle. Als Pfarrer und Seelsorger, geistliche Schriftsteller und Lieddichter waren sie zudem Vermittler konfessioneller Botschaften zwischen den Landesherren und deren Untertanen.<sup>14</sup> Die wichtigste Aufgabe der Theologischen Fakultäten war allerdings die Verteidigung, praktische Umsetzung und Verbreitung der reinen Konfession des Landesherren in Wort und Schrift. Es muß also geprüft werden, inwieweit der Lehrkörper, gerade an den Theologischen Fakultäten, aber auch an den Universitäten, diesem Anspruch gerecht geworden ist.

Das wirft zunächst die Frage auf, wie die Universitäten mit konfessionellen Abweichlern unter den Professoren und Studenten umgegangen sind. Bei aller Unversöhnlichkeit zwischen den Glaubensparteien gab es immer eine Unterströmung, die sich aus der *via media* des erasmianischen Humanismus speiste. Bereits PHILIPP MELANCHTHON muß mit seiner prinzipiellen Offenheit bei der Abendmahlsfrage und den *Adiaphora* als konfessioneller Grenzgänger gesehen werden.<sup>15</sup> Unter den in Wittenberg ausgebildeten *Reformatoren der zweiten Generation*, die maßgeblich den Konfessionalisierungsprozeß in den Territorien gestaltet haben, finden sich viele, welche die vermittelnden Positionen ihres Lehrers fortsetzten und sich damit einer klaren Verortung innerhalb des deutschen Protestantismus entzogen. Nicht ohne Grund waren die Philippisten seitens der orthodoxen Gnesiolutheraner dem massiven Vorwurf des Kryptocalvinismus ausgesetzt. Mit der allmählichen Verschärfung des konfessionellen Klimas im Reich seit den 1560er Jahren, vollends mit der Entstehung des lutherischen Einheitswerkes in den 1570er Jah-

---

14 Für die Universität Rostock musterhaft entwickelt von KAUFMANN 1997, S. 178 ff., 603 ff.

15 „Die geistige Wirkung Melanchthons, der eine ganze Generation beeinflusst hatte und mit seinem Humanismus weit über den theologischen Raum hinausgriff, ... bildete ein Gegengewicht zu intransigenten Verengungen, aber auch eine mögliche Brücke zum Calvinismus“ (SMOLINSKY 1990, S. 25). Daß irenische Gedanken im 16. und frühen 17. Jahrhundert nicht nur auf dem Protestantismus beschränkt waren, zeigt beispielsweise die Übersicht von KANTZENBACH 1957.



ren, gerieten die irenischen Positionen der Philippisten zwangsläufig in Bedrängnis.<sup>16</sup>

Die Konkordienbemühungen erhöhten nicht nur die Schlagkraft des Luthertums, sie führten bekanntlich auch zu einer dauerhaften Spaltung des deutschen Protestantismus, so daß es immer schwieriger wurde, keine eindeutige Position für das Luthertum oder den Calvinismus zu beziehen. Die scharfen Auseinandersetzungen zwischen strengen Lutheranern und Philippisten in zahlreichen protestantischen Territorien waren ja nicht einfach nur theologische Gefechte zwischen den Schülern LUTHERS und MELANCHTHONS, sondern hatten mit der Rivalität zwischen dem lutherischen Kursachsen und der reformierten Kurpfalz um die Führung innerhalb des deutschen Protestantismus auch eine reichspolitische Komponente. Mit dem Sturz der Philippisten in Kursachsen (1574) und in der Kurpfalz (1576) wurde ein Höhepunkt im theologischen und politischen Ringen erreicht, auch wenn sich die teilweise heftigen Auseinandersetzungen noch einige Jahrzehnte fortsetzten und die politischen und geistigen Eliten in diesen Territorien noch mehrmals nachhaltig ausgetauscht wurden. Die auffällig zahlreich seit den späten 1570er Jahren gegründeten *Hohen Schulen* in Neustadt an der Haardt (1578/85), Zerbst (1582), Herborn (1584), Bremen (1584), Burgsteinfurt (1591) und Hanau (1607)<sup>17</sup>, deren philippistische oder reformierte Professoren häufig längere Phasen der Vertreibung erlebt hatten, sind übrigens auch ein Ausdruck der Suche nach einem theologischen Mittelweg zwischen den sich verfestigenden protestantischen Konfessionen.

Es ist problematisch, nach dem lutherischen Konkordienwerk noch von Philippisten zu sprechen. Die älteren Fronten zwischen den immer mehr in die Nähe zum Reformiertentum gedrängten, vermittelnden Philippisten und den Gnesiolutheranern verschoben sich hin zu einer grundsätzlichen Auseinandersetzung zwischen Lutheranern und Reformierten. Der letzte Kampf in der Tradition des älteren protestantischen Richtungsstreites fand 1605 in Hessen-Kassel statt und endete mit einem Sieg der reformierten Kräfte und der Vertreibung der strengen Lutheraner von der Universität Marburg (1605;

---

16 Erste gegenseitige Verdrängungs- und Säuberungsvorgänge zwischen Gnesiolutheranern und Philippisten an den Höfen und Universitäten mit Wellen von Verhaftungen, Entlassungen und Zwangsauswanderungen von Theologen, Schulmännern und fürstlichen Räten setzten bereits um 1560 ein, beispielsweise in der Kurpfalz (seit 1559), in Kurbrandenburg (seit 1560) und in Kursachsen (1561/62, nochmals 1569/70) (SCHINDLING/ZIEGLER 1993; RUDERSDORF/SCHINDLING 1990; SMOLINSKY 1990).

17 Eine Übersicht über die *Hohen Schulen* bei MENK 1993.

RUDERSDORF 1992). Bei aller konfessionellen Frontstellung zu Beginn des 17. Jahrhunderts muß jedoch darauf hingewiesen werden, daß es im Reich auch weiterhin in philippistischer Tradition eine irenische Unterströmung gab, die nach gesamtprotestantischen Gemeinsamkeiten suchte.<sup>18</sup>

Der spektakuläre Konfessionswechsel des brandenburgischen Kurfürsten zeigt, daß schon 1613 größere Verdrängungs- und Säuberungswellen nicht mehr möglich waren. Bekanntlich blieb der reformierte Konfessionalisierungsprozeß in Kurbrandenburg schon in den Ansätzen stecken, weil sich die lutherischen Stände und die Geistlichkeit diesem völlig verweigerten. Am Hof wurde eine reformierte Elite etabliert und die Joachimsthalsche *Fürstenschule* im reformierten Sinne umgestaltet. Daß aber die Theologische Fakultät der *Landesuniversität* in Frankfurt an der Oder nicht vollständig zum reformierten Glauben geführt werden und auch das Territorium im Ganzen lutherisch bleiben konnte, zeigt, daß es schon am Vorabend des Dreißigjährigen Krieges pragmatische Wege zu einem konfessionellen Nebeneinander, ja sogar Ansätze einer gegenseitigen Toleranz zwischen Lutheranern und Reformierten gab, die vom säkularen Reichsrecht im Westfälischen Frieden wieder aufgegriffen wurden (SCHINDLING 2001).

Abschließend soll gefragt werden, nach welchen Kriterien die Studenten ihre Universitäten ausgesucht haben. Prinzipiell ist festzustellen, daß die Hochschulwahl in der Frühen Neuzeit in aller Regel konfessionellen Gesichtspunkten folgte, die nicht selten auch Ausdruck von langen Bildungs- und Familientraditionen waren (ASCHE 2000, S. 365 ff.). Dennoch muß betont werden, daß die Wahl des Ausbildungsortes grundsätzlich frei war, denn regelrechte Konfessionseide (SCHREINER 1985) bei der Immatrikulation oder ähnliche konfessionelle Zugangsbeschränkungen gab es nur an wenigen deutschen Hochschulen.<sup>19</sup> Leider gibt es bislang noch keine komparatisti-

---

18 Hier ist vor allem die Helmstedter Irenik GEORG CALIXTS zu nennen (ENGEL 1976). Irenische Tendenzen in der Theologie sind vor allem an reformierten Hochschulen nachzuweisen und erlebten einen Höhepunkt während des Dreißigjährigen Krieges, beispielsweise in Heidelberg (DAVID PAREUS), Marburg (JOHANNES CROCIUS) und Herborn (JOHANN HEINRICH ALSTED) (vgl. BRINKMANN 1972; HERMELINK/KAEHLE 1927, S. 263 ff.; MENK 1981, S. 201 f.).

19 Die aus kameralistischen Erwägungen erlassenen landesherrlichen Verordnungen seit dem späten 17. Jahrhundert, daß Studenten, die eine Beschäftigung im Staats- oder Kirchendienst ihres Heimatlandes anstrebten, ein Studium an der *Landesuniversität* absolvieren mußten, wirkten jedenfalls wesentlich restriktiver auf die *Peregrinatio academica* und führten damit in weit höherem Maße zu einer Territorialisierung von *Bildungslandschaften* im Reich als die Konfessionseide (ASCHE 1998).

schen Studien über die Existenz und Exekution von Konfessionseiden an Universitäten. Allerdings scheinen auch dort, wo es derartige Verpflichtungen gab, die Hochschulen eher lax damit umgegangen zu sein.<sup>20</sup> Dieses gilt vermutlich in besonderem Maße für die solventen adligen Studenten, welche als Besuchergruppe einem Hochschulort nicht nur Prestige, sondern auch wirtschaftliche Vorteile versprachen (MÜLLER 1974). Ferner ist zu beobachten, daß sowohl katholische wie protestantische adlige Studenten im 16. und 17. Jahrhundert dieselben Ziele bei ihren Kavalierstouren wählten (BERNS 1988; DE RIDDER-SYMOENS 1989). Dieses lag sicherlich auch daran, daß in Fortführung von ERASMUS' *Institutio Principis Christiani* (1516) in den Fürstenspiegeln des 16. und 17. Jahrhunderts ein überkonfessionell verbindendes adliges Bildungsideal propagiert wurde (SINGER 1981; HAMMERSTEIN 1984). Einige der von deutschen Studenten bevorzugten Universitäten in Italien und den Niederlanden trugen diesem Umstand Rechnung, indem sie sogar gänzlich auf Konfessionseide verzichteten.<sup>21</sup> Dadurch erklärt sich übrigens auch die Internationalität bei der Diplomatenausbildung.

In den Territorien, in denen es keine eigene Universität gab, waren die Studenten nach der Absolvierung der zentralen Lateinschule auf den Besuch einer auswärtigen Hochschule angewiesen. Bereits vor der Reformation hatten sich vielerorts Bildungsbeziehungen zu ersatzweisen *Quasi-Landesuniversitäten* ausgebildet, die oftmals familiären oder wirtschaftlichen Verbindungen folgten und auch im 16. Jahrhundert von Bestand bleiben konnten.<sup>22</sup> Zwar bot sich damit für die kleineren Reichsterritorien ohne höhere Bildungsstätten die Möglichkeit, ihre politischen und sozialen Eliten dort ausbilden zu lassen, andererseits bestand jedoch keine Gewähr, daß sich die theologische Ausrichtung der auswärtigen Hochschule mit dem Heimatbekenntnis völlig deckte.<sup>23</sup> Eigene Wege gingen oftmals auch die Bürgersöhne

---

20 Das zeigen die Beispiele bei KAUFMANN 1997, S. 420 ff. Wie schnell individuelle konfessionelle Einstellungen zugunsten von beruflichen Veränderungen noch um 1600 gewechselt werden konnten, zeigen die mehrmaligen Konfessionswechsel von JUSTUS LIPSIUS.

21 Eine Übersicht über das deutsche Auslandsstudium in Frankreich und Italien bei DOTZAUER 1977. Leider sind die Ritterakademien unter dem Aspekt von Konfessionalisierung bislang nicht untersucht worden.

22 Ein typisches Beispiel war die Universität Rostock mit ihren Kommunikationsnetzen im Hanse- und Ostseeraum (ASCHE 2000, S. 365 ff.).

23 So muß beispielsweise die Gründung der Universität Helmstedt im Jahre 1576 auch im Kontext der Auseinandersetzung um die Annahme der Konkordienformel gesehen werden.

aus den *autonomen Städten* im Norden des Reiches. Studenten aus Braunschweig etwa besuchten weiterhin die Rostocker Universität, weil die Universität Helmstedt als konfessionell nicht zuverlässig galt, denn das Herzogtum Braunschweig-Wolfenbüttel hatte sich nicht der Konkordienformel angeschlossen. Überhaupt keinen Einfluß auf die Hochschulwahl hatten die Landesherren bei den Bürgersöhnen aus Städten, die nach der Durchführung eigenständiger Reformationen eine andere Konfession besaßen (zahlreiche Beispiele bei ASCHE 2000, S. 249 ff.). Dieses war beispielsweise in den lutherischen Städten Erfurt (Kurmainz) oder Lemgo (Lippe) der Fall. Das gleiche gilt für die *Freie Stadt* Danzig unter der polnischen Krone. Durch die Unfähigkeit einzelner Territorien und *autonomer Städte*, das Personal für Verwaltung, Kirche und Schule selbst zu reproduzieren, konnten die Eliten großen politischen und sozialen Austauschvorgängen unterworfen sein, die ihrerseits wiederum in überterritoriale Kommunikationsnetze eingebunden waren (MERZ 1997, S. 130 ff.).

### III

Die deutsche Bildungs-, Universitäts- und Wissenschaftsgeschichte vermittelt ein disparates Bild bezüglich der Konfessionalisierungsthematik. Außer Frage steht, daß Hochschulen Instrumente der landesherrlichen Politik im Prozeß der Konfessionalisierung gewesen sind. Die Universität wurde nach der Reformation „in einem ganz neuen und unerhörten Maße Trägerin gesamtgesellschaftlicher Veränderungsprozesse“, und zwar als „die Plattform und die Ausgangsbasis, von der der Konfessionalisierungsprozeß eingeleitet und begleitet werden konnte.“<sup>24</sup> Der Grad der Konfessionalisierung von Hochschulen war dabei jedoch immer abhängig vom Durchsetzungswillen der Landesherren im Trägerterritorium.<sup>25</sup>

Dezierte Unterschiede im katholischen und protestantischen Bildungswesen sind freilich genügend zu nennen, die es berechtigt erscheinen lassen, seit der Mitte des 16. Jahrhunderts von eigenen katholischen, lutherischen und später auch reformierten *Bildungslandschaften* im Reich mit landesherr-

---

24 KAUFMANN 1997, S. 604 f. Die von KAUFMANN am Beispiel von Rostock gemachten Aussagen über lutherische Universitäten treffen sicherlich auch auf katholische und reformierte Hochschulen zu.

25 Typologisierende Übersichten zu Erfolg und Mißerfolg von Konfessionalisierungsbemühungen bei SCHINDLING 1998; RUDERSDORF 1999.



lich kontrollierten, konfessionell homogenen Hochschulen zu sprechen.<sup>26</sup> Bei allem Trennenden müssen allerdings auch die Gemeinsamkeiten im protestantischen und katholischen Bildungssystem betont werden, welche letztlich einem verbindenden, überkonfessionellen humanistischen Bildungs- und Gelehrtenideal verpflichtet blieben.<sup>27</sup> Dieses waren insbesondere

- die erfolgreichen humanistischen Bildungsreformen des 16. Jahrhunderts, welche die Universitäten und Schulen den Anforderungen des frühmodernen Staates anpaßten,
- das Fortleben des korporativen Charakters der deutschen Universitäten (Fakultätsverfassung, Verleihung akademischer Grade, akademische Gerichtsbarkeit),
- die grundsätzliche Indienststellung der Philosophischen Fakultät durch die Theologie und
- die allgemeine Aufwertung der Gymnasien, entweder als propädeutischer Unterbau für die Universitäten (Pädagogien/Kollegs) oder zur hochschulunabhängigen Vermittlung von humanistischer Bildung (Lateinschulen).

Bei der zukünftigen Konfessionalisierungsforschung müssen stärker die verschiedenen Typen und Ausformungen, aber auch Sonderentwicklungen von Konfessionalisierung – nicht nur in den deutschen Territorien und Städten, sondern auch in Europa – herausgearbeitet werden, ohne die jeweiligen regionalen und konfessionellen Spezifika paradigmatisch einzuebnen (SCHINDLING 1997, S. 18 ff.; ZIEGLER 1999). Dann kann sich auch die Vorstellung von Konfessionalisierung als ein Fundamentalprozeß zu einem Typologisierungsraster für die großen religiösen, politischen und sozialen Umwälzungen in den Jahrzehnten um 1600 differenzieren (HOLZEM 1999).

---

26 Eine Ausnahme war die Universität Erfurt, die von 1530 bis zu ihrer Schließung 1813 die einzige bikonfessionelle Hochschule im Reich war (KLEINEIDAM 1983, S. 79 ff.). Einschränkungen müssen auch für die mit utraquistischen und lutherischen Professoren besetzte Universität Prag gemacht werden. König FERDINAND I. übertrug im Jahre 1555 das Dominikanerkloster St. Clemens (*Clementinum*) an die Jesuiten, das erst 1654 mit dem *Carolinum* vereinigt werden konnte (TOMEK 1849/1968, S. 159 ff.).

27 Aus dieser gemeinsamen humanistischen Basis speisten sich auch die Bekundungen gegenseitiger Wertschätzung jesuitischer und protestantischer Schulmänner, die freilich keine Toleranz im modernen Sinne war (DUHR 1907, S. 291 ff.).



## Literatur

- ASCHE, M.: Über den Nutzen von Landesuniversitäten in der Frühen Neuzeit – Leistung und Grenzen der protestantischen „Familienuniversität“. In: HERDE, P./SCHINDLING, A. (Hrsg.): Universität Würzburg und Wissenschaft in der Neuzeit. Beiträge zur Bildungsgeschichte. Gewidmet Peter Baumgart anlässlich seines 65. Geburtstages. Würzburg 1998, S. 133–149.
- DERS.: Von der reichen hansischen Bürgeruniversität zur armen mecklenburgischen Landeshochschule. Das regionale und soziale Besucherprofil der Universitäten Rostock und Bützow in der Frühen Neuzeit (1500–1800). Stuttgart 2000.
- BAUMGART, P.: Gymnasium und Universität im Zeichen des Konfessionalismus. In: KOLB, P./KRENIG, G. (Hrsg.): Unterfränkische Geschichte. Bd. 3, Würzburg 1995, S. 251–276.
- BEHRINGER, W. (Hrsg.): Hexen und Hexenprozesse in Deutschland. 3. Aufl., München 1995.
- BERNS, J.J.: Peregrinatio academica und Kavalierstour. Bildungsreisen junger Deutscher in der Frühen Neuzeit. Erfahrung und Selbsterfahrung deutscher Schriftsteller und Künstler in den fremden Metropolen. Ein Symposium. In: WIEDEMANN, C. (Hrsg.): Rom, Paris, London. Stuttgart 1988, S. 155–181.
- BRINKMANN, G.: Die Irenik des David Pareus. Frieden und Einheit in ihrer Relevanz zur Wahrheitsfrage. Hildesheim 1972.
- BRUYERE, N.: Méthode et dialectique dans l'œuvre de La Ramée. Renaissance et âge classique. Paris 1984.
- BUCK, A. (Hrsg.): Europäische Hofkultur im 16. und 17. Jahrhundert. 3 Bde., Hamburg 1981.
- DERS. (Hrsg.): Höfischer Humanismus. Weinheim 1989.
- CASTAN, J.: Hochschulwesen und reformierte Konfessionalisierung. Das Gymnasium Illustre des Fürstentums Anhalt in Zerbst 1582–1652. Halle 1999.
- CHARMOT, F.: Le pédagogie des Jésuites. Paris 1943.
- DICKERHOF, H.: Europäische Traditionen und „deutscher Universitätsraum“. Formen und Phasen akademischer Kommunikation. In: POHL, H. (Hrsg.): Die Bedeutung der Kommunikation für Wissenschaft und Gesellschaft. Wiesbaden 1989, S. 173–198.

- DERS.: Die katholische Gelehrtenschule des konfessionellen Zeitalters im Heiligen Römischen Reich. In: REINHARD/SCHILLING 1995, S. 348–370.
- DOTZAUER, W.: Deutsches Studium und deutsche Studenten an europäischen Hochschulen (Frankreich, Italien) und die nachfolgende Tätigkeit in Stadt, Kirche und Territorium in Deutschland. In: MASCHKE, E./SYDOW, J. (Hrsg.): Stadt und Universität im Mittelalter und in der früheren Neuzeit. 13. Arbeitstagung in Tübingen 8.–10.11.1974. Sigmaringen 1977, S. 112–141.
- DUHR, B.: Geschichte der Jesuiten in den Ländern deutscher Zunge. 4 Bde., Freiburg i. Br./Regensburg 1907/27.
- ENGEL, P.: Die eine Wahrheit in der gespaltenen Christenheit. Untersuchungen zur Theologie Georg Calixts. Göttingen 1976.
- EULER, F.W.: Entstehung und Entwicklung deutscher Gelehrteneschlechter. In: RÖSSLER, H./FRANZ, G. (Hrsg.): Universität und Gelehrtenstand 1400–1800. Büdinger Vorträge. Limburg 1970, S. 183–232.
- HAMMERSTEIN, N.: „Großer Leute fürtreffliche Kinder.“ Fürstenerziehung zwischen Humanismus und Reformation. In: BUCK, A. (Hrsg.): Renaissance – Reformation. Gegensätze und Gemeinsamkeiten. Wiesbaden 1984, S. 265–285.
- DERS.: The modern World, Sciences, Medicine and Universities. In: History of Universities 8 (1989), S. 151–178.
- DERS.: Universitäten und Reformation. In: Historische Zeitschrift 258 (1994), S. 341–357.
- DERS.: Die historische und bildungsgeschichtliche Physiognomie des konfessionellen Zeitalters. In: DERS. (Hrsg.): Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte. Bd. 1, München 1996, S. 57–101.
- DERS./WALTHER, G. (Hrsg.): Späthumanismus. Studien über das Ende einer kulturhistorischen Epoche. Göttingen 2000.
- HECKEL, M.: Die katholische Konfessionalisierung im Spiegel des Reichskirchenrechts. In: REINHARD/SCHILLING 1995, S. 184–227.
- HENGST, K.: Jesuiten an Universitäten und Jesuitenuniversitäten. Zur Geschichte der Universitäten in der Oberdeutschen und Rheinischen Provinz der Gesellschaft Jesu im Zeitalter der konfessionellen Auseinandersetzung. Paderborn u.a. 1981.
- HERMELINK, H./KAEHLER, S.A.: Die Philipps-Universität zu Marburg 1527–1927. Fünf Kapitel aus ihrer Geschichte (1527–1866). Marburg 1927.

- HOLZEM, A.: Die Konfessionsgesellschaft. Christenleben zwischen staatlichem Bekenntniszwang und religiöser Heilshoffnung. In: *Zeitschrift für Kirchengeschichte* 110 (1999), S. 54–87.
- HOOYKAS, R.: *Humanisme, Science et Réform. Pierre de la Ramée (1515–1572)*. Leiden 1958.
- KAEGI, W.: *Humanistische Kontinuität im konfessionellen Zeitalter*. Basel 1954.
- KANTZENBACH, F.W.: *Das Ringen um die Einheit der Kirche im Jahrhundert der Reformation. Vertreter, Quellen und Motive des „ökumenischen“ Gedankens von Erasmus von Rotterdam bis Georg Calixt*. Stuttgart 1957.
- KAUFMANN, TH.: Die Konfessionalisierung von Kirche und Gesellschaft. Sammelbericht über eine Forschungsdebatte. In: *Theologische Literaturzeitung* 121 (1996), Sp. 1009–1025 u. 1113–1121.
- DERS.: *Universität und lutherische Konfessionalisierung. Die Rostocker Theologieprofessoren und ihr Beitrag zur theologischen Bildung und kirchlichen Gestaltung im Herzogtum Mecklenburg zwischen 1550 und 1675*. Gütersloh 1997.
- KEIL, G. u.a. (Hrsg.): *Der Humanismus und die oberen Fakultäten*. Weinheim 1987.
- KLEINEIDAM, E.: *Universitas studii Erfordensis. Überblick über die Geschichte der Universität Erfurt*. Bd. 3, Leipzig 1983.
- KÜHLMANN, W.: *Gelehrtenrepublik und Fürstenstaat. Entwicklung und Kritik des deutschen Späthumanismus in der Literatur des Barockzeitalters*. Tübingen 1982.
- LORENZ, S. (Hrsg.): *Hexenverfolgung*. Tübingen 1995.
- MACLEAN, I.: Humanismus und Späthumanismus im Spiegel der juristischen und medizinischen Fächer. In: HAMMERSTEIN/WALTHER 2000, S. 227–244.
- MÄHRLE, W.: *Academia Norica. Wissenschaft und Bildung an der Nürnberger Hohen Schule in Altdorf (1575–1623)*. Stuttgart 2000.
- MENK, G.: *Die Hohe Schule Herborn in ihrer Frühzeit (1584–1660). Ein Beitrag zum Hochschulwesen des deutschen Calvinismus im Zeitalter der Gegenreformation*. Wiesbaden 1981.
- DERS.: Die kalvinistischen Hochschulen und ihre Städte im konfessionellen Zeitalter. In: DUCHHARDT, H. (Hrsg.): *Stadt und Universität*. Köln u.a. 1993, S. 83–106.

- MERZ, J.: Landstädte und Reformation. In: SCHINDLING, A./ZIEGLER, W. (Hrsg.): Die Territorien des Reichs im Zeitalter der Reformation und Konfessionalisierung. Land und Konfession 1500–1650. Bd. 7, Münster 1997, S. 107–135.
- MIR, G.C.: Aux sources de la pédagogie des Jésuites. Le „modus Parisiensis“. Rom 1968.
- MOUT, N.: „Dieser einzige Hof von Dir hat mehr Gelehrte als ganze Reiche anderer“. Späthumanismus am Kaiserhof in der Zeit Maximilians II. und Rudolfs II. (1564–1612). In: HAMMERSTEIN/WALTHER 2000, S. 46–64.
- MUHLACK, U.: Geschichtswissenschaft im Humanismus und in der Aufklärung. Die Vorgeschichte des Historismus. München 1991.
- MÜLLER, R.A.: Universität und Adel. Eine soziokulturelle Studie zur Geschichte der bayerischen Landesuniversität Ingolstadt 1472–1648. Berlin 1974.
- DERS.: Der Fürstenhof in der Frühen Neuzeit. München 1995.
- NEUMEISTER, S./WIEDEMANN, C. (Hrsg.): Res publica litteraria. Die Institutionen der Gelehrsamkeit in der frühen Neuzeit. 2 Bde., Wiesbaden 1987.
- OESTREICH, G.: Strukturprobleme des Absolutismus. In: DERS.: Geist und Gestalt des frühmodernen Staates. Berlin 1969, S. 179–197.
- DERS.: Justus Lipsius als Universalgelehrter zwischen Renaissance und Barock. In: DERS.: Strukturprobleme der frühen Neuzeit. Ausgewählte Aufsätze. Hrsg. v. BRIGITTA OESTREICH. Berlin 1980, S. 318–357.
- DERS.: Antiker Geist und moderner Staat bei Justus Lipsius (1547–1606). Neustoizismus als politische Bewegung. Hrsg. v. NICOLETTE MOUT. Göttingen 1989.
- PRESS, V.: Calvinismus und Territorialstaat. Regierung und Zentralbehörden der Kurpfalz 1559–1619. Stuttgart 1970.
- DERS.: Soziale Folgen der Reformation in Deutschland. In: BISKUP, M./ZERNACK, K. (Hrsg.): Schichtung und Entwicklung der Gesellschaft in Polen und Deutschland im 16. und 17. Jahrhundert. Parallelen, Verknüpfungen, Vergleiche. Wiesbaden 1983, S. 196–243.
- RÄDLE, F.: Gegenreformatory Humanismus. Die Schul- und Theaterkultur der Jesuiten. In: HAMMERSTEIN/WALTHER 2000, S. 128–147.
- REICHERT, K.: Von der Wissenschaft zur Magie. In: HAMMERSTEIN/WALTHER 2000, S. 245–262.
- REINHARD, W.: Konfession und Konfessionalisierung in Europa. In: DERS. (Hrsg.): Bekenntnis und Geschichte. München 1981, S. 165–189.
- DERS./SCHILLING, H. (Hrsg.): Die katholische Konfessionalisierung. Münster 1995.

- RICHTER, B.: Kaspar Brusch. Ein gekrönter Dichter als humanistischer Kirchenhistoriograph. In: BRENDLE, F. u.a. (Hrsg.): Deutsche Landesgeschichtsschreibung im Zeichen des Humanismus. Stuttgart 2001, S. 135–144.
- RIDDER-SYMOENS, H. DE: Die Kavalierstour im 16. und 17. Jahrhundert. In: BRENNER, P.J. (Hrsg.): Der Reisebericht. Frankfurt a.M. 1989, S. 197–223.
- ROECK, B.: Kunstpatronage in der Frühen Neuzeit. Studien zu Kunstmarkt, Künstlern und ihren Auftraggebern in Italien und im Heiligen Römischen Reich (15.–17. Jahrhundert). Göttingen 1999.
- RUBLACK, H.-CH. (Hrsg.): Die lutherische Konfessionalisierung in Deutschland. Gütersloh 1992.
- RUDERSDORF, M.: Hessen. In: SCHINDLING, A./ZIEGLER, W. (Hrsg.): Die Territorien des Reichs im Zeitalter der Reformation und Konfessionalisierung. Land und Konfession 1500–1650. Bd. 4, Münster 1992, S. 254–288.
- DERS.: Patriarchalisches Fürstenregiment und Reichsfriede. Zur Rolle des neuen lutherischen Regententyps im Zeitalter der Konfessionalisierung. In: DUCHHARDT, H./SCHNETTGER, M. (Hrsg.): Reichsständische Libertät und habsburgisches Kaisertum. Mainz 1999, S. 309–327.
- DERS./SCHINDLING, A.: Kurbrandenburg. In: SCHINDLING, A./ZIEGLER, W. (Hrsg.): Die Territorien des Reichs im Zeitalter der Reformation und Konfessionalisierung. Land und Konfession 1500–1650. Bd. 2, Münster 1990, S. 34–66.
- SCHILLING, H. (Hrsg.): Die reformierte Konfessionalisierung in Deutschland. Das Problem der „Zweiten Reformation“. Gütersloh 1986.
- DERS.: Confessional Europe. In: BRADY, TH.A. et.al. (Eds.): Handbook of European History in the Late Middle Ages, Renaissance and Reformation, 1400–1600. Bd. 2, Leiden u.a. 1995, S. 641–681 (a).
- DERS.: Die Konfessionalisierung von Kirche, Staat und Gesellschaft – Profil, Leistung, Defizite und Perspektiven eines geschichtswissenschaftlichen Paradigmas. In: REINHARD/SCHILLING 1995, S. 1–49 (b).
- DERS.: Disziplinierung oder „Selbstregulierung der Untertanen“? Ein Plädoyer für die Doppelperspektive von Mikro- und Makrohistorie bei der Erforschung der frühmodernen Kirchenzucht. In: Historische Zeitschrift 264 (1997), S. 675–691.
- SCHINDLING, A.: Humanistische Hochschule und freie Reichsstadt. Gymnasium und Akademie in Straßburg 1538 bis 1621. Wiesbaden 1977.



- DERS.: Schulen und Universitäten im 16. und 17. Jahrhundert. Zehn Thesen zu Bildungsexpansion, Laienbildung und Konfessionalisierung nach der Reformation. In: BRANDMÜLLER, W. u.a. (Hrsg.): *Ecclesia militans. Studien zur Konzilien- und Reformationsgeschichte. Festschrift für Remigius Bäumer*. Bd. 2, Paderborn 1988, S. 561–570.
- DERS.: Konfessionalisierung und Grenzen von Konfessionalisierbarkeit. In: DERS./ZIEGLER, W. (Hrsg.): *Die Territorien des Reichs im Zeitalter der Reformation und Konfessionalisierung. Land und Konfession 1500–1650*. Bd. 7, Münster 1997, S. 9–44.
- DERS.: Verspätete Konfessionalisierungen im Reich der Frühen Neuzeit. Retardierende Kräfte und religiöse Minderheiten in den deutschen Territorien 1555–1648. In: BORCHARDT, K./BÜNZ, E. (Hrsg.): *Forschungen zur Reichs-, Papst- und Landesgeschichte. Festschrift für Peter Herde*. Stuttgart 1998, S. 845–861.
- DERS.: Bildung und Wissenschaft in der Frühen Neuzeit 1650–1800. 2. Aufl., München 1999.
- DERS.: Das Strafgericht Gottes. Kriegserfahrungen und Religion im Heiligen Römischen Reich Deutscher Nation im Zeitalter des Dreißigjährigen Krieges. In: ASCHE, M./SCHINDLING, A. (Hrsg.): *Das Strafgericht Gottes. Kriegserfahrungen und Religion im Heiligen Römischen Reich Deutscher Nation im Zeitalter des Dreißigjährigen Krieges. Beiträge aus dem Tübinger Sonderforschungsbereich „Kriegserfahrungen – Krieg und Gesellschaft in der Neuzeit“*. Münster 2001, S. 11–51.
- DERS./ZIEGLER, W.: Kurpfalz – Rheinische Pfalz und Oberpfalz. In: DIES. (Hrsg.): *Die Territorien des Reichs im Zeitalter der Reformation und Konfessionalisierung. Land und Konfession 1500–1650*. Bd. 5, Münster 1993, S. 8–49.
- SCHMID, A.: Die historische Methode des Johannes Aventinus. In: *Blätter für deutsche Landesgeschichte* 113 (1977), S. 338–395.
- SCHMIDT, H.R.: Sozialdisziplinierung? Ein Plädoyer für das Ende des Etatismus in der Konfessionalisierungsforschung. In: *Historische Zeitschrift* 265 (1997), S. 639–682.
- SCHNABEL-SCHÜLE, H.: Vierzig Jahre Konfessionalisierungsforschung – eine Standortbestimmung. In: FRIEB, P./KIEBLING, R. (Hrsg.): *Konfessionalisierung und Region*. Konstanz 1999, S. 23–40.

- SCHORN-SCHÜTTE, L.: Evangelische Geistlichkeit in der Frühneuzeit. Deren Anteil an der Entfaltung frühmoderner Staatlichkeit und Gesellschaft. Dargestellt am Beispiel des Fürstentums Braunschweig-Wolfenbüttel, der Landgrafschaft Hessen-Kassel und der Stadt Braunschweig (16.–18. Jahrhundert). Gütersloh 1996.
- SCHREINER, K.: Juramentum Religionis. Entstehung, Geschichte und Funktion des Konfessionseides der Staats- und Kirchendiener im Territorialstaat der frühen Neuzeit. In: *Der Staat* 24 (1985), S. 211–246.
- SCHULZE, W.: Gerhard Oestreichs Begriff „Sozialdisziplinierung in der frühen Neuzeit“. In: *Zeitschrift für Historische Forschung* 14 (1987), S. 265–302.
- SEIFERT, A.: Das höhere Schulwesen. Universitäten und Gymnasien. In: HAMMERSTEIN, N. (Hrsg.): *Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte*. Bd. 1, München 1996, S. 197–374.
- SINGER, B.: Fürstenspiegel in Deutschland im Zeitalter des Humanismus und der Reformation. Bibliographische Grundlagen und ausgewählte Interpretationen. München 1981.
- SKOPNIK, G.: *Das Straßburger Schultheater. Sein Spielplan und seine Bühne*. Frankfurt a.M. 1935.
- SMOLINSKY, H.: Albertinisches Sachsen. In: SCHINDLING, A./ZIEGLER, W. (Hrsg.): *Die Territorien des Reichs im Zeitalter der Reformation und Konfessionalisierung. Land und Konfession 1500–1650*. Bd. 2, Münster 1990, S. 8–32.
- STOLLEIS, M.: „Konfessionalisierung“ oder „Säkularisierung“ bei der Entstehung des modernen Staates. In: *Ius Commune* 20 (1993), S. 1–24.
- TACKE, A.: *Der katholische Cranach. Zu zwei Großaufträgen von Lucas Cranach d.Ä., Simon Franck und der Cranach-Werkstatt (1520–1540)*. Mainz 1992.
- TOMEK, W.W.: *Geschichte der Prager Universität. Zur Feier der fünfhundertjährigen Gründung derselben*. Prag 1849 (ND Osnabrück 1968).
- TRUNZ, E.: Der deutsche Späthumanismus um 1600 als Standeskultur. In: *Jahrbuch für Geschichte der Erziehung und des Unterrichts* 20 (1931), S. 17–53.
- WALTHER, G.: Humanismus und Konfession. In: HAMMERSTEIN/WALTHER 2000, S. 113–127.
- WARNKE, M.: *Hofkünstler. Zur Vorgeschichte des modernen Künstlers*. Köln 1985.
- ZEEDEEN, E.W.: *Die Entstehung der Konfessionen. Grundlagen und Formen der Konfessionsbildung im Zeitalter der Glaubenskämpfe*. Wien 1965.

- DERS.: Konfessionsbildung. Studien zur Reformation und katholischen Reform. Stuttgart 1985.
- ZIEGLER, W.: Typen der Konfessionalisierung in katholischen Territorien Deutschlands. In: REINHARD/SCHILLING 1995, S. 405–417.
- DERS.: Kritisches zur Konfessionalisierungsthese. In: FRIEB, P./ KIEBLING, R. (Hrsg.): Konfessionalisierung und Region. Konstanz 1999, S. 41–53.

Anschrift des Autors:

Dr. Matthias Asche

Universität Tübingen, Historisches Seminar,

Wilhelmstr. 36, 72074 Tübingen

E-Mail: [matthias.asche@uni-tuebingen.de](mailto:matthias.asche@uni-tuebingen.de)

**Herzogliches Staatsministerium.**  
**Abteilung für Kirchen- und Schulsachen.<sup>1</sup>**

An  
die Leitung der Freien Schulgemeinde  
in Wickersdorf.

Meiningen, den 19. April 1909

Auf die Eingabe vom 11. d. Mts.

Wenngleich schon mittelbar aus unserer Verfügung vom 14. März hervorgeht, worauf sich unser in dem Erlass an den Aufsichtsrat der Freien Schulgemeinde vom 5. d. Mts. ausgesprochenes Urteil gründet, so nehmen wir doch keinen Anstand, die Gründe dafür auch noch ausdrücklich darzulegen. Es sind folgende:

1. Den Zöglingen der Freien Schulgemeinde sind im deutschen Unterricht Stoffe dargeboten worden, die auf anderen Schulen erst mehrere Jahre später oder gar nicht im Unterricht behandelt werden (Beispiele: Goethes Götze von Berlichingen und Hermann und Dorothea in Untertertia, Schopenhauersche Schriften in Obersekunda). Es muss notwendig zu **Bildungshochmut**, ja **Bildungsdünkel** führen, wenn die Schüler sich sagen, dass ihnen im Verhältnis zu den Zöglingen anderer Lehranstalten so viel mehr Auffassungskraft und Verständnis zugetraut werden. Es wäre aber in dieser Beziehung Vorsicht umsomehr geboten gewesen, als das Schülermaterial der Freien Schulgemeinde offenbar und zugestandenermaßen von sehr ungleicher Vorbildung ist, derart, dass neben einzelnen Schülern, die den Eindruck geistiger Regsamkeit machen, andere sitzen, die sehr wenig wissen und, wenn sie gefragt werden, so gut wie nichts herausbringen.

2. Es sind im deutschen Unterricht Themata für Aufsätze und Vorträge gestellt oder zugelassen worden, die entschieden nicht als angemessen angesehen werden können (Beispiele: in Obertertia: Und setztet ihr nicht das Leben ein, nie wird euch das Leben gewonnen sein; Strebertum und Strebsamkeit; Bedeutung der Schule; in Untersekunda: Was ist wertvoller, Sport oder körperliche Arbeit? Bekam die deutsche Poesie den ersten wahren und höheren Lebensgehalt durch die Taten Friedrichs des Grossen? Wie denkt die Bergpredigt über das Verhalten des Christen zum Rechtsleben? In der Obersekunda: Die Idee der Freien Schulgemeinde; Was ist Stil? Die Bedeutung der Kritik; Haben unsere sogenannten grossen Männer uns mehr genutzt oder

---

1 Archiv der deutschen Jugendbewegung, Witzenhausen, Nachlaß WYNEKEN Nr. 1031 [Hervorh. i. Orig., P.D.].

geschadet? In Prima: Welche Weltanschauung liegt Spittellers Olympischem Frühling zugrunde? Die Entwicklungsstufen des Problems in Goethes Faust. Den Versuch der derzeitigen Leitung, einzelne Themata zu Aufsätzen und Vorträgen (über Ibsen, über den Selbstmord, über die Berechtigung einer besonderen theologischen Fakultät an Universitäten) zu rechtfertigen, können wir nicht als geglückt ansehen. Und dass durch die Behandlung solcher Aufgaben in den Schülern eine **Neigung zu absprechender Kritik** erzeugt und genährt werden muss, ist für uns ausser allem Zweifel. Wie gross wird sich ein Schüler der Untersekunda dünken, wenn er durch die Behandlung des Themas: Bekam die deutsche Poesie u. s. w., zu dessen Bearbeitung mit selbständigem Urteil Untersekundaner gar nicht fähig sind, **sich einbilden zu dürfen glaubt, er habe Goethe widerlegt?**

3. Die Aufsätze, die unser Referent durchgesehen hat, beweisen denn auch, **dass die Schüler in der Tat vom Geiste hochmütig absprechender Kritik erfüllt sind.** Und es handelt sich dabei durchaus nicht etwa nur, wie ein Ununterrichteter nach den Darlegungen der Eingabe annehmen könnte, um die Aufsätze der Schülerin Elli Salomon in Untersekunda, sondern auch um solche anderer Schüler, (ein Beispiel möge hier genügen: „Somit ist die Bergpredigt der heutigen Anschauung entfremdet und ganz unzugänglich geworden und es wäre eine Schande für den modernen Menschen, seine Ethik aus dieser fremden Ueberzeugung zu schöpfen“ steht in einem Aufsatz des Untersekundaners Walter Burchard). Auch ist den in diesen Aufsätzen enthaltenen **unreifen Urteilen durchaus nicht immer mit der wünschenswerten Kritik seitens des korrigierenden Lehrers begegnet:** einem so törichten Satze z.B. wie dem, dass der Sport als wertvoller zu betrachten sei als die körperliche Arbeit, ist mit keiner Bemerkung entgegengetreten; auch das ganz unpassende Urteil: „Das Wort Schule ist in Misskredit geraten und mit Recht, wenn man sie an dem Masstab der öffentlichen Schule misst“ (in dem Aufsatz: „Die Idee der freien Schulgemeinde“ der Schülerin Salomon in Obersekunda) hat, wenn unserem Referenten sein Gedächtnis nicht sehr täuscht, **unbeanstandet die Korrektur des Lehrers passiert.**

In diesem Zusammenhang muss als schwerwiegend auch die Tatsache hervorgehoben werden, dass eine Reihe von Aufsätzen überhaupt nicht korrigiert worden sind. In dem Hefte der Schülerin Elli Salomon in Untersekunda standen fünf unkorrigierte Arbeiten hintereinander. Wenn hierin unter allen Umständen eine schwere Vernachlässigung einer selbstverständlichen Berufspflicht gesehen werden muss, die mit Zeitmangel schlechterdings nicht entschuldigt werden kann und darf, so musste gegenüber dieser Schülerin, von der die Leitung auf Seite 6 ihrer Eingabe eine so wenig erfreuliche Cha-



rakteristik entwirft, erst recht darauf gesehen werden, auf Schritt und Tritt ihren frühreifen und zugleich hochmütig absprechenden Urteilen entgegenzutreten und sie nicht Aufsatz um Aufsatz wieder solche unwidersprochen auskramen zu lassen. Wie gegenüber solchen Tatsachen die Eingabe behaupten kann, dass sich in Gegenwart des Leiters nicht leicht ein altkluges, vorlautes Urteil hervorwagen werde (vergl. S. 19) verstehen wir nicht. Mit dem gesprochenen Wort pflegt die Jugend doch noch schneller fertig zu sein als mit dem geschriebenen. Und wenn der Leiter in dem Falle der Schülerin Elli Salomon fragt: „Aber bin ich daran schuld?“, so müssen wir demgegenüber betonen, dass jedem unbefangenen Leser der Aufsätze (wir wiederholen, es handelt sich nicht nur um solche der Elli Salomon) die Ueberzeugung kommen muss, es werde hier von den Schülern das *n a c h g e s p r o c h e n*, was im Unterricht und bei sonstigem Zusammensein den Schülern *v o n d e m L e h r e r g e b o t e n* worden. Und je intensiver bei der Eigenart der dortigen Anstalt die Einwirkung des Erziehers auf den Zögling ist, um so verhängnisvoller muss gerade die Wirkung sein. Und mag das von dem Lehrer Gebotene in manchen Fällen vielleicht anders gelautes haben, als der Schüler es wiedergegeben, die Häufigkeit der Urteile der charakterisierten Art in den Aufsätzen lässt erkennen, dass **Unterricht und Erziehung von dem Geist einer ungesunden Kritik beherrscht werden.**

Da aber diese Aufsätze eine *s o d e u t l i c h e* Sprache reden, ist uns unerfindlich, inwiefern etwa eine von unserem Referenten angehörte deutsche Unterrichtsstunde des Leiters oder die Kenntnisnahme von Einrichtungen der Schule, die ausserhalb des Unterrichts liegen, die durch die Einsicht in jene Arbeiten gewonnene Meinung hätte entkräften können oder erst noch bestätigen müssen.

Dass für alle in vorstehenden Ausführungen gerügten Tatsachen der derzeitige Leiter als solcher und als Lehrer des Deutschen und der Religionsgeschichte teils mittelbar teils unmittelbar verantwortlich gemacht werden muss, wird er wohl selbst nicht in Abrede stellen, umsomehr, da er in seiner Erwiderung vom 22. Dezember v. Js. auf das Zirkular des Herrn Geheeb vom 15. desselben Monats unter 4, al. 2. ausdrücklich sagt, dass „Herr Geheeb kaum halb soviel Unterrichtsstunden gab wie ich und die meisten anderen Lehrer, und nur solche in unteren Klassen, sich um den ganzen äusseren Betrieb gar nicht und um die Organisation des Unterrichts wenig kümmerte“.

Das Verlangen des derzeitigen Leiters, unserem Referenten persönlich gegenübergestellt zu werden, müssen wir nach Lage der Sache als völlig unberechtigt zurückweisen.

Die Beschwerdeschrift, nicht „Denunziation“ des Herrn Geheeb vom 26. Januar 1909 seinem Mitleiter vorzulegen, war kein Grund vorhanden, da sie infolge des freiwilligen Ausscheidens des Herrn Geheeb aus der Leitung gegenstandslos geworden war und keine einzige ihrer Behauptungen bei dem Besuch unseres Referenten in Betracht gekommen ist. Mit der **B e - s c h w e r d e** d e s **H e r r n** **D r.** **S a l o m o n** lag der Fall anders, und aus ihr sind dem derzeitigen Leiter wie dem Lehrer Dr. Hell die **t a t s ä c h - l i c h e** Angaben enthaltenden Sätze teils wörtlich vorgelesen, teils ihrem Inhalt nach vorgetragen worden. **A u f a n d e r e s a l s d i e t a t s ä c h - l i c h e n** Angaben des Herrn Dr. Salomon hat aber unser Referent seine Untersuchungen nicht gerichtet.

In den Aufschriften der von uns an die derzeitige Leitung gerichteten Verfügungen das Wort „einstweilig“ künftig wegzulassen, sind wir, da hierauf Wert gelegt wird, gerne bereit. Dagegen müssen wir es auch jetzt **ablehnen**, die **erbetene Konzession zu erteilen, bis die Leitung in richtigere Bahnen einlenkt**. Was wir darunter verstehen, möge sie aus unserer Verfügung vom 14. März d. Js. und aus den Ausführungen gegenwärtiger Zuschrift entnehmen.<sup>2</sup>

Das eingesendete Aufsatzheft folgt gleichzeitig zurück.

Die Eingabe des Herrn Dr. Wyneken vom 11. d. Mts. hat Seiner Hoheit dem Herzog vorgelegen.

gez.: Trinks.

---

2 In der Verfügung vom 14. März 1909 wurde die FSG Wickersdorf auf den Lehrplan der preussischen Oberrealschulen von 1901 verpflichtet und mit verschiedenen Auflagen hinsichtlich der Unterrichtsthemen und der verwendeten Bücher belegt.

## **„... dass Unterricht und Erziehung von dem Geist einer ungesunden Kritik beherrscht werden.“**

### **Gustav Wynekens Konflikt mit der Staatsregierung Sachsen-Meiningens 1909**

#### **I**

In der Geschichte der deutschen Landerziehungsheime nimmt die am 01. September 1906 von PAUL GEHEEB (1870–1961) und GUSTAV WYNEKEN (1875–1964) gegründete „Freie Schulgemeinde Wickersdorf“ GmbH eine prominente Stellung ein. Als eine originäre Stätte der Jugendkultur – wie vor allem WYNEKEN sie sah und geplant hatte – polarisierte sie schon zeitgenössisch nicht nur die bildungspolitisch interessierte Öffentlichkeit, und das Zentrum dieser Polarisierung war ihr Mitbegründer und „Spiritus rector“ GUSTAV WYNEKEN. Während die einen in der FSG Wickersdorf die Verwirklichung einer Vision, nämlich einen neuen Schultypus, sahen, „der das Wesen der Schule (ihre Aufgabe in der Kultur), mit der Natur der Jugend versöhnt und zur Einheit eines lebendigen geistigen Organismus verschmilzt“ (WYNEKEN 1914, S. 9), in den der Eros als Quelle pädagogischer Leidenschaft Einzug hielt (MAASEN 1995), sahen Kritiker in WYNEKEN z.B. „einen von der Machtgier gepackten Menschen“, der „dem Göttlichen entfremdet ist“ (MUCKLE 1924, S. 99 f.). Dem Schriftsteller RUDOLF PANNWITZ, Schwiegersohn von LUDWIG GURLITT und 1908 recht erfolgloser Lehrer in Wickersdorf, glichen die Verhältnisse dort einer „realen Diktatur“. Wickersdorf erlebte er als eine „Präformation – nicht etwa des Bolschewismus, sondern schon des Faschismus“ (PANNWITZ 1927, S. 113). Der Faschist und ehemalige Lehrer an der Berliner KARL-MARX-Schule, KURT SCHWEDTKE, wiederum sah WYNEKEN 1934 als Teil jener Kraft, „die stets das Gute wollte und nur Böses schuf. Ein verbissener Sonderling, der von jugendfernen Preseseleuten und pädagogischen Quacksalbern der Jugend verordnet wurde, aber nicht organisch aus ihr herauswuchs“ (SCHWEDTKE 1934, S. 26).

PANNWITZ war zu einer Zeit in Wickersdorf, als sich das Zerwürfnis zwischen WYNEKEN und GEHEEB einerseits und die Konflikte zwischen der Regierung des Herzogtums Sachsen-Meiningen und WYNEKEN andererseits deutlich anbahnten. Die Geschichte dieses Zerwürfnisses ist in der Literatur inzwischen ausführlich dargestellt worden. Nach der Sezession in Haubinda erhielt zunächst nur GEHEEB Anfang August 1906 die Konzession für Wickersdorf, da gegen WYNEKEN Vorwürfe wegen seiner Einstellung zur christlichen Religion im Herzoglichen Staatsministerium vorgebracht wurden (NÄF 1998, S. 305 f.). 14 Tage später wurde WYNEKEN auf Anordnung des kunstsinnigen und liberalen Herzogs GEORG II. (1836–1914) dann doch überraschend als Religionslehrer und als Mitleiter in Wickersdorf zugelassen.

MARTIN NÄF hat in seiner großen GEHEEB-Biographie jüngst die Geschichte der Entfremdung der beiden Schulgründer rekonstruiert, die das Projekt in eine tiefe Krise führte. Zur ersten größeren Auseinandersetzung zwischen beiden kam es im Dezember 1907 in der Frage um die Schaffung eines Schülerausschusses, den WYNEKEN befürwortete, GEHEEB aus pädagogischen Bedenken ablehnte. Auch bedingt durch die unterschiedlichen Charaktere und divergente pädagogische Vorstellungen, begann der Konflikt sich rasch zu verselbständigen und artete in den „Wickersdorfer Kulturkampf“ aus, auf dessen Höhepunkt GEHEEB am 15. Dezember 1908 ein Rundschreiben an die Eltern und das Ministerium versandte, in dem er erklärte, „er werde zu Ostern 1909 die Schule verlassen, da WYNEKEN sich von ihm abgewandt habe und eine weitere Zusammenarbeit nicht möglich sei“ (KUPFFER 1970, S. 57). Im Januar 1909 verfaßte GEHEEB dann eine weitere Anklageschrift gegen seinen Kontrahenten und reichte sie im Ministerium ein. Dies wiederum rief den Aufsichtsrat der GmbH sowie den Rechtsanwalt und Syndikus der Schule, WOLFGANG HEINE<sup>1</sup>, auf den Plan. Die für Anfang Februar 1909 einberufene Generalversammlung sollte die fristlose Kündigung GEHEEBs beschließen. Es kam aber zu einem Kompromiß – GEHEEB wurde bis zum Schuljahresende im April beurlaubt, mußte Wickersdorf allerdings

---

1 WOLFGANG HEINE (1861–1944), SPD-Reichstagsabgeordneter von 1898–1920, Rechtsanwalt, lebte zur damaligen Zeit in Berlin. Sein Sohn WALTHER war Schüler in Wickersdorf. 1933 Emigration in die Schweiz, 1938 wird die Verlängerung des Passes durch die deutsche Botschaft verweigert; finanziell unterstützt durch seine in Deutschland lebenden Kinder und das Schweizerische Arbeiterhilfswerk stirbt er am 09. Mai 1944 in Ascona. HEINE stand in dem Konflikt mit GEHEEB und dem Ministerium vorbehaltlos und mit großem Engagement hinter WYNEKEN.

innen drei Tagen verlassen. Im Juni veröffentlichte er dann eine Broschüre, in der er den Konflikt aus seiner Sicht beschrieb (GEHEEB 1909).<sup>2</sup>

Die folgenden Zeilen sollen zunächst den komplexen Kontext ausleuchten, in dem die Quelle, nämlich die Verfügung des „Herzoglichen Staatsministeriums, Abteilung Kirchen- und Schulsachen“ an die Direktion der FSG Wickersdorf vom 19. April 1909<sup>3</sup>, zu deuten ist und die Geschichte erzählen, an deren Ende die Verweigerung der Konzession für die Schulleiterstelle an GUSTAV WYNEKEN stand. Es ist eine Geschichte, die sich nicht in das Dual von „Pädagogik versus Verwaltung“ auflösen läßt, das in der reformpädagogischen Historiographie so oft zur Erklärung für gescheiterte Projekte strapaziert wurde und wird.

In der Auseinandersetzung WYNEKENS mit dem Ministerium bildete die Verfügung eine wichtige Etappe, aber noch nicht dessen unrühmliches, vorläufiges Ende in Wickersdorf, einem Ort, der mit Bedacht gewählt war. Denn für WYNEKEN sollte dieser einsame Fleck in den südthüringischen Wäldern die Stätte praktizierter Jugendkultur werden. Er war überzeugt, eine „solche Jugendkultur kann natürlich nur in einer gewissen Isolierung der Jugend verwirklicht werden, wo sie von den sozial und wirtschaftlich bedingten Einflüssen der Familien, der Klassen und Parteien und von der ganzen Unehrlichkeit der Konvention ferngehalten wird. Wo aber anders sollte Jugend im Sinn solcher jugendlichen Haltung und Gesinnung ihr Asyl finden, wenn nicht an jener Stätte, die ganz und gar dazu bestimmt ist, die Jugend zu sammeln, zu bilden und ihr zu dienen, nämlich in der Schule?“ (WYNEKEN 1919 S. 13). Seine Kritik an der damaligen bürgerlichen Familienerziehung ist hinlänglich bekannt, wie sie sich in der Praxis im Umgang mit Eltern und elterlicher Kritik äußerte, das läßt sich in Ansätzen unserer Geschichte entnehmen.

## II

Der „Sieg“ WYNEKENS über GEHEEB sollte sich schnell als Pyrrhussieg erweisen, denn das Herzogliche Meininger Staatsministerium „Abteilung für Kirchen- und Schulsachen“ unter der Leitung des Geheimen Staatsrates

---

2 Postwendend veröffentlichte WYNEKEN im Juli seine Gegenanklage (WYNEKEN 1909).

3 Nachlaß WYNEKEN Nr. 1031.



TRINKS<sup>4</sup> war keineswegs bereit, WYNEKEN nun die Konzession für die alleinige Leitung der Schule zu erteilen. Er erhielt nur eine einstweilige Konzession. Maßgeblich dafür waren jedoch nicht die Angriffe GEHEEBs gegen WYNEKEN, sondern die seit Dezember 1908 beim Ministerium und beim Herzog persönlich mehrfach eingehenden Beschwerden des jüdischen Arztes Dr. MAX SALOMON, dessen drei Kinder Schüler in Wickersdorf waren und der als Gesellschafter der GmbH Anteile im Werte von 1000 M besaß.<sup>5</sup> Knapp drei Wochen nach GEHEEBs Demission meldete er seine Kinder schriftlich von der Schule ab.

„Hierdurch teile ich Ihnen offiziell mit, daß ich meine Kinder für den 1. April 09 von der F. S. G. abmelde. Es ist richtig, daß uns vor einigen Monaten in erster Linie meine finanziellen Verhältnisse zu diesem Entschluß drängten, welche es nicht gestatteten, drei Kindern eine so kostspielige Erziehung zu Teil werden zu lassen. Inzwischen haben sich aber die mannigfachen Bedenken, die mir seit Monaten gegen die Wickersdorfer Erziehungsmethoden aufgestiegen waren, damit gesteigert und verdichtet, daß für meinen jetzigen Entschluß die finanziellen Bedenken völlig in den Hintergrund treten, daß ich mich nicht mehr veranlasst fühle zu prüfen, ob die Fortsetzung der Wickersdorfer Erziehung noch für einige Zeit sich ermöglichen ließe, daß ich vielmehr jetzt selbst, wenn ich vielfacher Millionär wäre, meinen Kindern Wickersdorf oder vielmehr Ihnen, dem jetzigen alleinigen Leiter nicht mehr anvertrauen würde.“<sup>6</sup>

Gleichzeitig setzte SALOMON allerdings seine Bemühungen fort, WYNEKEN durch die Generalversammlung der GmbH aus Wickersdorf entfernen zu lassen. Diese Selbstreinigung sei der einzige Weg zur Sicherung der Zukunft von Wickersdorf, so SALOMON in einem Brief an den greisen Herzog. Denn es wäre schlecht, wenn „die Entfernung des Herrn Dr. Wyneken durch das

---

4 FRIEDRICH TRINKS, am 28.5.1844 in Meiningen als Sohn des Appellationsgerichtsrates VICTOR TRINKS geboren, studierte nach seinem Abitur 1864 in Heidelberg, Jena und Leipzig Jura. Seine Referendarzeit verbrachte er an verschiedenen Gerichten des Herzogtums. 1872 Ernennung zum Gerichtsassessor, 1902 Ernennung zum Staatsrat und Vorstand der Ministerialabteilung für Justiz und für Kirchen- und Schulsachen. 1905 Ernennung zum Geheimen Staatsrat. Am 18.11.1918 Entlassung. Gestorben am 6.4.1930 in Meiningen.

5 Die GmbH wurde am 27.12.1907 gegründet. Je 500 M eingezahlter Stammanteile sicherten den Mitgliedern eine Stimme in der Gesellschafterversammlung. Diese wählte u.a. den Aufsichtsrat und entschied über Anstellung und Entlassung des Direktors. Etliche seiner Beschwerdebriefe versandte SALOMON auch als gedruckte Zirkulare an die Eltern und das Ministerium.

6 Brief SALOMON an WYNEKEN vom 24. Februar 1909. In: Nachlaß WYNEKEN Nr. 1030. Mit Hinweis auf seine beengten finanziellen Verhältnisse hatte SALOMON die Abmeldung der Kinder bereits im Herbst 1908 schriftlich avisiert.

Ministerium (die ja bevorzustehen scheint) abgewartet wird. Eine derartige Massregel müsste dem Ruf und dem Ansehen der Anstalt in aller Öffentlichkeit schweren Abbruch tun, was meines Erachtens unbedingt vermieden werden muss.“ Er habe deshalb beim Aufsichtsrat den Antrag gestellt, „Herrn Dr. Wyneken wegen seiner pädagogischen Unfähigkeit und groben Vernachlässigung seiner Pflichten zu kündigen.“<sup>7</sup> Am 27. Juni 1909 tagte die Generalversammlung der GmbH. Von den 346 Stimmen der Gesellschafter waren 299 anwesend. Der Antrag SALOMONS, WYNEKEN zu entlassen, wurde jedoch mit Ausnahme seiner eigenen Stimme(n) einmütig abgelehnt. Sowohl das Lehrerkollegium als auch die Gesellschafter stellten sich vorbehaltlos hinter WYNEKEN.<sup>8</sup>

Die hier abgedruckte Quelle kann als ein Schlüsseldokument in der heftigen Auseinandersetzung zwischen WYNEKEN und dem Ministerium gelten, die am 06. Juli 1909 einen vorläufigen Höhepunkt erreichte. In einem gleichlautenden Brief an den Vorsitzenden des Aufsichtsrates der FSG Wickersdorf, Dr. D.A. KOOL<sup>9</sup>, Dr. SALOMON und die Direktion der Schule teilte Geheimrat TRINKS mit, Dr. SALOMON habe das Ministerium darüber informiert, daß auf der Generalversammlung am 27. Juni Rechtsanwalt HEINE erklärt habe, der Aufsichtsrat plane, mit WYNEKEN einen fünfjährigen Arbeitsvertrag abzuschließen. Um das zu verhindern, zog TRINKS einen Schlußstrich in der Konzessions-Frage.

„Mit Genehmigung Seiner Hoheit des Herzogs erklären wir nunmehr definitiv, dass die Uebertragung der Konzession zur Leitung der Freien Schulgemeinde an Herrn Dr. Wyneken nicht erfolgen wird, und ersuchen, von dieser Entschliessung den Gesellschaftern Mitteilung zu machen. Es wird Sache des Aufsichtsrates sein, baldigst dafür zu sorgen, dass an Stelle des Herrn Dr. Wyneken eine andere Persönlichkeit für die Leitung der Freien Schulgemeinde gewonnen wird, und wir sprechen die Erwartung aus, dass bei der Auswahl dieser Persönlichkeit den berechtigten Forderungen der Herzoglichen Staatsregierung Rechnung getragen wird, damit nicht aufs neue Weiterungen entstehen, die dem Gedeihen der Anstalt nur hinderlich sein können.“<sup>10</sup>

7 Brief SALOMON an den Herzog vom 10. Mai 1909. In: Nachlaß WYNEKEN Nr. 1032.

8 „Bericht über die General-Versammlung vom 27. Juni 1909“, verfaßt vom Vorsitzenden des Aufsichtsrates Dr. D.A. KOOL. In: Nachlaß WYNEKEN Nr. 1032.

9 KOOL war der Direktor der Fischerei Neptun in Emden und zugleich Konsul der Niederlande für Ostfriesland.

10 Schreiben des Ministeriums vom 06. Juli 1909. In: Nachlaß WYNEKEN Nr. 1031. Orthographie und Zeichensetzung wurden bei allen Zitaten beibehalten.

Sowohl KUPFFER (1970, S. 59) als auch NÄF (1998, S. 337 f.) erwähnen zwar knapp die zahlreichen Beschwerden MAX SALOMONS über WYNEKENS Erziehungsmethoden, ohne ihnen jedoch eine besondere Bedeutung zuzumessen bzw. die biographischen und sachlichen Hintergründe der Eingaben aufzuklären. Dies mag angesichts der guten Kontakte GEHEEBs zum Ministerium<sup>11</sup> auf den ersten Blick auch plausibel erscheinen, erweist sich beim Studium der Quellen jedoch als eine Fehleinschätzung. Ich will deshalb im folgenden in aller Kürze den Kontext und die Inhalte dieser Beschwerden erhellen, die letztlich zur Verweigerung der Konzession und zur Aufforderung des Ministeriums an WYNEKEN geführt haben, Wickersdorf spätestens am 01. April 1910 zu verlassen. Damit war zwar eine Entscheidung getroffen, aber der „Fall SALOMON“ – so sahen es die Anhänger WYNEKENS und er selber – sollte noch bis in das Jahr 1912 das Ministerium und den Aufsichtsrat beschäftigen, der in Gestalt von WOLFGANG HEINE nicht müde wurde, WYNEKENS Rückkehr nach Wickersdorf zu betreiben und SALOMONS Vorwürfe zu dementieren. Wer war dieser mysteriöse MAX SALOMON, und wer waren seine Kinder, die eigentlich im Mittelpunkt der Affäre standen, was jedoch nur zum Teil in der Quelle angesprochen wird, da sich die Ereignisse nach dem 19. April 1909 noch radikalisierten und schließlich zur Entfernung WYNEKENS aus Wickersdorf führten?

### III

Der im schlesischen Hirschfeld ansässige Sanitätsrat Dr. med. MAX SALOMON war der Vater von FRITZ<sup>12</sup> (Jg. 1890), ANNA<sup>13</sup> [genannt ANNE] (Jg.

- 
- 11 Der Onkel GEHEEBs, REINHOLD SCHMIDT (1839–1913), war zu jener Zeit geheimer Regierungs- und Oberschulrat von Sachsen-Meiningen.
  - 12 FRITZ SALOMON (Jg. 1890) war von 1901 bis April 1909 Schüler der Landerziehungsheime Ilseburg und Wickersdorf und gehörte dort der Kameradschaft WYNEKENS an. Nach seinem Weggang von Wickersdorf im April 1909 besuchte er kurzzeitig die Oberrealschule in Halle und wechselte dann nach Breslau, wo er 1910 sein Abitur bestand. Er studierte anschließend Philologie und besuchte während der Weimarer Republik noch öfters Wickersdorf. In den zwanziger Jahren war er Privatsekretär von WOLFGANG HEINE und arbeitete im Parteiarchiv der SPD. 1933 emigrierte er zunächst nach Prag und 1939 nach England. Über sein weiteres Schicksal ist nichts bekannt.
  - 13 ANNA SALOMON wurde am 01. Oktober 1892 in Hirschberg (Schlesien) geboren und besuchte dort bis April 1907 die Höhere Mädchenschule. Nach ihrem Abitur auf dem Realgymnasium in Breslau (1913) begann sie in Freiburg Medizin zu studieren und lernte

1892) und ELISABETH SALOMON<sup>14</sup> (Jg. 1893). FRITZ kam auf Betreiben seiner Mutter ROSE, geb. HAHN 1901 in das Landerziehungsheim Ilsenburg unter die Obhut WYNEKENS und besuchte Wickersdorf seit der Gründung 1906 bis April 1909. ANNE und ELISABETH waren wiederum auf Betreiben der Mutter und nach WYNEKENS Werben seit August 1907 Schülerinnen in Wickersdorf. MAX SALOMON stand der engen Beziehung seiner Kinder zu WYNEKEN von Beginn an skeptisch gegenüber, konnte sich aber gegenüber seiner Frau und deren finanziellen Möglichkeiten nicht durchsetzen. Man wird seine Attacken gegen WYNEKEN – jenseits ihrer sachlichen Berechtigung – ohne Kenntnis der familiären Situation, in der die drei Kinder auf-

---

dort im SS 1914 SIEGFRIED BERNFELD kennen. Beide heirateten im Januar 1915 in Wien. Der Ehe entstammten zwei Kinder, ROSEMARIE, geb. am 24.6.1915 und RUTH, geb. am 8.4.1919, die nach der Scheidung 1925 ebenfalls Wickersdorf besuchten. ANNA setzte ihr Studium in Berlin und Wien fort und promovierte dort am 21.12.1923 zum Doktor der Medizin. 1926 reiste sie zusammen mit ihrem späteren Ehemann, dem KPD-Funktionär KARL SCHMÜCKLE, der ein häufiger Besucher der FSG Wickersdorf war, in die Sowjetunion und arbeitete an der MARX-ENGELS-Gesamtausgabe mit. Im Rahmen der stalinischen „Säuberungswelle“ wurde SCHMÜCKLE im März 1938 wegen „Spionagetätigkeit“ hingerichtet, während ANNA 1941 angesichts des Vormarsches der deutschen Wehrmacht nach Usbekistan evakuiert wurde. Dort wählte sie im gleichen Jahr den Freitod. Der gemeinsame Sohn MICHAEL SCHMÜCKLE (1928–1989) wuchs zunächst in einem Kinderheim auf und ist anschließend von SONJA LIEBKNECHT, der Witwe KARL LIEBKNECHTS, betreut worden. Er arbeitete später als Bergbauingenieur und Journalist. Seit 1983 bis zu seinem Tode lebte er in der DDR.

- 14 ELISABETH SALOMON wurde am 11. November 1893 in Hirschfeld geboren, besuchte dort, wie ihre Schwester, die Höhere Mädchenschule und kam mit ihr gemeinsam nach Wickersdorf. Von 1909–1910 besuchte sie die Koch- und Haushaltsschule Warmbrunn, bereitete sich anschließend an einer Privatschule auf das Abitur vor, das sie Ostern 1913 am Gymnasium der Heiligen Dreikönige in Dresden bestand. 1913/14 Studium der Volkswirtschaft in München, 1914–1916 Tätigkeit als Krankenschwester in Heidelberg, danach dort Fortsetzung des Studiums, 1917–1919 Wechsel an die Universität Berlin. Seit Ostern 1919 war sie als Hilfsassistentin am volkswirtschaftlichen Seminar wieder in Heidelberg tätig, wo sie auch CARL ZUCKMAYER (ZUCKMAYER 1969, S. 256) kennenlernte. Im gleichen Jahr promovierte ELISABETH SALOMON bei ALFRED WEBER (UA Heidelberg). Sie lernte früh über die gemeinsame Begeisterung für STEFAN GEORGE den damals zum GEORGE-Kreis zählenden Heidelberger Literaturhistoriker FRIEDRICH GUNDOLF (1880–1931) kennen, war seit 1916 seine Lebensgefährtin und seit 1926, gegen den entschiedenen Willen GEORGES, seine Frau. Nach dem Tode ihres Mannes „geriet sie in verzweifelte Raserei. Danach scheint sie zu keinem inneren Gleichgewicht mehr gekommen zu sein“ (HELBING 1965, S. 31). Vor dem Faschismus floh ELISABETH GUNDOLF nach England, wo sie am 13. Februar 1958 in Oxford an einer Krebserkrankung verstarb.



wuchsen, nicht hinreichend verstehen können. Deshalb will ich etwas näher auf sie eingehen.

Sie wird in zahlreichen Briefen von WYNEKEN und HEINE gleichlautend beschrieben und von den Kindern bestätigt, die zu WYNEKEN eine sehr tiefe und langjährige emotionale Bindung entwickelt hatten. In einem Brief an WILLIAM STERN vom 20. Mai 1910 bezichtigte WOLFGANG HEINE GEHEEB, der eigentliche Drahtzieher in der ganzen Angelegenheit zu sein, und stellte SALOMON – unzutreffend – als dessen williges Werkzeug dar.<sup>15</sup> Auf die familiäre Situation der Kinder eingehend, schrieb er:

„Herr Dr. Salomon ist mit bekannt von Jugend auf. Ich kenne auch seine traurige Ehe und sein Verhältnis zu seinen Kindern genau und weiss, welchen Grund sein Hass gegen Wickersdorf hat. Er hasste seine 1908 verstorbene Frau und übertrug diesen Hass in ungerechter Weise auf alle, denen sie vertraute, hauptsächlich auf Dr. Wyneken. Dieser hatte sich redlichste Mühe gegeben, die in einen widerwärtigen Familienstreit hineingezogenen Kinder zu einem angemessenen Verhalten gegen ihren Vater zu bewegen. Zum Danke überfiel Dr. Salomon Herrn Dr. Wyneken mit Denunziationen und beschimpfte ihn vor den Kindern. Da konnte es nicht ausbleiben, dass die Kinder, die in Wickersdorf ihre Heimat gefunden haben, nach dem Tode der Mutter ihre *einzige* Heimat, in ihrem Hass gegen den Vater bestärkt wurden ... Der Sohn hat sich in einer ganz vorzüglichen Weise entwickelt und ist ein karaktervoller vertrauenswürdiger Mensch geworden. Nur dass er – ebenso wie seine Schwestern – moralisch vollkommen versagt, sobald es sich um den Konflikt der Eltern und mit dem Vater handelt. In dieser Beziehung ist der Hass der Kinder gegen den Vater ebenso fanatisch wie der des Vaters gegen sie und wie der Hass der beiden Eltern gegen einander war, aber er ist entschuldbarer. Die beiden Mädchen kamen im Alter von 15 und 13 Jahren sehr schlecht erzogen mit vielerlei Unsitten nach Wickersdorf, so dass es meiner persönlichen Fürsprache bedurfte, damit sie nicht nach kurzer Zeit wieder weggeschickt wurden, und haben im Verlaufe eines Jahres – auch eben wieder abgesehen von dem Hass gegen den Vater – intellektuell und im Betragen die besten Fortschritte gemacht. Leider hat dann Herr Dr. Salomon diese hoffnungsvollen Anfänge wieder gestört, indem er die Kinder von Wickersdorf wegnahm und quälte und reizte“.<sup>16</sup>

- 
- 15 Diese Interpretation ist zwar aus der Sicht WYNEKENS naheliegend, aber doch zu sehr verschwörungstheoretisch gedacht und läßt sich aus den Quellen nicht belegen. Vor allem folgte das Ministerium nicht dieser Sichtweise.
- 16 Brief WOLFGANG HEINE an WILLIAM STERN vom 20. Mai 1910. In: Nachlaß WYNEKEN Nr. 1031. Anlaß des Briefes war die Tatsache, daß SALOMON seine Zirkulare u.a. auch an WILLIAM STERN, WILHELM REIN, LUDWIG STRÜMPELL und andere Vertreter des wissenschaftlichen Establishments verschickt hatte, um sich aus diesen Kreisen Unterstützung zu sichern.



Nach der Entscheidung des Ministeriums in der Konzessionsfrage wechselte HEINES Sohn WALTHER von Wickersdorf an die Oberrealschule nach Halle, die nach seinem Weggang aus Wickersdorf zeitweise auch FRITZ SALOMON besuchte. In einem Brief an den Direktor dieser Schule ging HEINE ebenfalls auf die familiäre Situation SALOMONS ein, weil er SALOMON als unglaubliche Quelle hinsichtlich der Wickersdorfer Verhältnisse darstellen wollte. Hier schilderte er die Mutter der Kinder als eine „vornehm denkende Frau, aber geistig völlig undiszipliniert, erblich belastet, hochgradig hysterisch“, die ihr erhebliches Vermögen vergeudete, die Kinder mit zahllosen unsinnigen Geschenken überhäufte und sie geistig überfordert hätte. Die Mutter habe die Kinder regelrecht verzogen und in ihnen Bündnispartner in ihren ehelichen Konflikten gesehen.

„So haben sich die Kinder angewöhnt, sich ihrem Vater gegenüber im Kriegszustande zu fühlen, keine Liebe und Achtung für ihn zu empfinden und in rohen Ausdrücken von ihm zu sprechen. Namentlich auch die in ihrem Munde so unwürdigen antisemitischen Redensarten haben sie von ihrer Mutter (selbst Jüdin) gelernt. Besonders die Mädchen waren, als sie 1907 nach Wickersdorf kamen, auch in dem Tone, den sie untereinander gebrauchten, ganz unglaublich verwildert.“<sup>17</sup>

Diese Einschätzung der familiären Verhältnisse im Hause SALOMON wird auch in einem Brief vom Sommer 1910 bestätigt, den FRITZ SALOMON nach seinem Breslauer Abitur an das Ministerium schrieb und darin alle Vorwürfe seines Vaters gegen WYNEKEN als im Kern unrichtig zurückwies. Zur familiären Situation führte er aus:

„Mein Vater hat nach dem Tode unsrer Mutter, mit der er jahrelang in heftigstem Streit lebte, seine Gesinnung gegen unsre Mutter auf uns Kinder, vielleicht zum Teil unbewusst, übertragen und hat uns Kinder durch beleidigende Herabsetzungen unserer Mutter, ihrer und unsrer Freunde und unserer Schule und durch beständige Diskussionen über die ganzen Verhältnisse, in denen wir lebten, bis aufs Blut gepeinigt und gequält.“<sup>18</sup>

Vor diesem Hintergrund mag die unverkennbare Obsession verständlich werden, mit der SALOMON die Entfernung WYNEKEN aus Wickersdorf betrieb. Damit werden aber die von ihm in Gang gebrachten Vorwürfe des

---

17 Brief WOLFGANG HEINE an Dr. SCHOTTEN (Halle) vom 11. Juni 1909. Abschrift. In: Nachlaß WYNEKEN Nr. 1030.

18 Undatierter Brief FRITZ SALOMON an das Herzogliche Staatsministerium [Sommer 1910]. In: Nachlaß WYNEKEN Nr. 1031.

Ministeriums gegen WYNEKEN noch nicht gegenstandslos. Auf sie will ich im folgenden eingehen.

#### IV

Die Verfügung des Ministeriums vom 19. April 1909 stellte eine wichtige Vorentscheidung dar in der Auseinandersetzung um die Vergabe der Konzession zur Leitung der FSG Wickersdorf, die zwischen dem Ministerium einerseits und dem Aufsichtsrat und WYNEKEN andererseits in einem Prozeß kumulativer Radikalisierung ausgetragen wurde. Angestoßen und überlagert wurden diese Auseinandersetzungen durch die Beschwerden SALOMONS gegen WYNEKEN, die das Ministerium sehr ernst nahm, zumal immer neue Anschuldigungen hinzukamen. SALOMON hatte diese, in der Qualität anders gelagerten, Vorwürfe in einem Zirkular vom 05. August 1909, adressiert an den Herzog, nochmals in acht Punkten zusammengefaßt.

1. „Herr Dr. Wyneken hat in verschiedenen Fällen Wickersdorfer Schüler gegen ihre Eltern aufzuhetzen versucht.
2. Herr Dr. Wyneken hat in verschiedenen Fällen die Eltern in der Meinung der Kinder verächtlich zu machen und herabzuwürdigen versucht.
3. Herr Dr. Wyneken hat gegen das Verbot der Eltern mit früheren Wickersdorfer Zöglingen postlagernd und unter Deckadressen verkehrt und ausdrücklich mündlich wie schriftlich erklärt, daß er sich nach den Verboten nicht richten werde, und in einem Falle dem Zögling z.B. geschrieben, wenn die Mutter den Verkehr verhindere, so werde die Kluft zwischen ihr und dem Sohne nur noch viel tiefer.
4. Herr Dr. Wyneken hat in verschiedenen Briefen an seine Zöglinge deren Eltern grob *beschimpft* und *verleumdet*, z.B. der ‚wissentlichen Lüge‘, der minderwertigen Moral, des Eigennutzes, der ‚Verblendung‘, des mangelnden Verständnisses für die Kinder, der ‚Skrupellosigkeit‘, des ‚Kampfes mit vergifteten, elenden Waffen‘ u. s. w. beschuldigt.
5. Herr Dr. Wyneken hat in verschiedenen Fällen Kinder zum offenen *Ungehorsam* gegen die Eltern aufgefordert.
6. Herr Dr. Wyneken hat einen früheren Schüler aufgefordert, doch nicht feige zu sein, sondern der Mutter und der Schule ‚*auszukneifen*‘ und nach Wickersdorf zu kommen.
7. Herr Dr. Wyneken hat einen früheren Schüler brieflich aufgefordert, ihm vertrauliche Briefe aus dem Elternhaus einzusenden.

8. Herr Dr. Wyneken hat einen Brief eines Vaters an seinen in Wickersdorf weilenden Sohn mit *hämischen* und *herabwürdigenden Randbemerkungen* versehen und in die Antwort des Kindes *gehässige Bemerkungen hineinkorrigiert*.“<sup>19</sup>

In steter Regelmäßigkeit leitete das Ministerium die eingegangenen Vorwürfe an WYNEKEN weiter und forderte ihn zu Stellungnahmen auf, die jedoch für den Juristen Geheimrat TRINKS letztlich nicht überzeugend ausfielen, weil sie ihn in seiner Auffassung eher noch bestärkten, daß WYNEKENS intimer, gegen den Vater gerichteter Umgang mit den SALOMON-Kindern „mit dem Beruf eines Erziehers unvereinbar“ sei. In das Zentrum seiner Anklagen rückte das Ministerium nun die Tatsache, daß WYNEKEN FRITZ SALOMON bei einem Brief an dessen Vater – um es vorsichtig auszudrücken – Formulierungshilfen gegeben hat. Gegenüber dem Ministerium rechtfertigte dieser sich u.a. mit der Überzeugung: „Wenn hier also gegen formale Korrektheit verstossen worden ist, so ist sie höheren ethischen Forderungen geopfert worden.“<sup>20</sup> Auch in diesem Falle sah das Ministerium Mitte Juli 1909 seine frühere Meinung bestätigt,

„dass der Salomonsche Fall durchaus nicht als eine Ausnahme anzusehen, sondern nur ein Ausfluss des Geistes ist, in dem Sie überhaupt auf die jungen Leute einzuwirken suchen. Wir müssen demnach bei unserer Meinung bleiben, dass Ihr Verhalten auch in dieser Sache mit dem Beruf eines Erziehers unvereinbar ist. Dies ist in dieser Angelegenheit unser letztes Wort.“<sup>21</sup>

Das sollte es jedoch nicht sein, denn sowohl der Aufsichtsrat als auch WYNEKEN ließen durch Zurückweisungen, Rechtfertigungen und Eingaben nichts unversucht, die Entscheidung rückgängig zu machen. Das Ministerium sah in dem Verhalten WYNEKENS den erneuten Versuch, Kinder von ihren Eltern zu entfremden und bezog sich in dem Schreiben vom 11. Juli 1909 explizit auf den Fall „Schadow“, den auch SALOMON in seinen Punkten 3, 5 und 6 indirekt erwähnte.

Dieser „Fall“ war ähnlich kompliziert und langwierig. In HELENE SCHADOW, der verwitweten Mutter von HERBERT, ERICH und GEORG, die mit WYNEKEN einen lebenslangen Briefverkehr pflegten, hatte SALOMON

---

19 Als Zirkular verteilter Brief SALOMONS an den Herzog vom 05. August 1909. In: Nachlaß WYNEKEN Nr. 1032. Alle acht Punkte beziehen sich auf den Umgang WYNEKENS mit den Kindern der Familien SALOMON und SCHADOW.

20 Brief WYNEKEN an das Ministerium vom 26. Juli 1909. In: Nachlaß WYNEKEN Nr. 1030.

21 Brief des Ministeriums an WYNEKEN vom 11. Juli 1909. In: Nachlaß WYNEKEN Nr. 1030.

ebenso eine aktive Verbündete gefunden wie – der Sache nach – in der sozialdemokratischen Schriftstellerin und Frauenrechtlerin LILY BRAUN (1865–1916), die ihren Sohn OTTO (1897–1918)<sup>22</sup> bereits am 24. September 1908 nach nur einem Jahr von Wickersdorf persönlich abholte. Am 02. Juni 1909 schrieb HELENE SCHADOW an SALOMON u.a.:

„Dr. Wyneken hat mir meine Söhne vollständig entfremdet, in einer Weise die fast an Verachtung grenzt. Aber seit einiger Zeit empfinde ich leise bei Herbert u. dem Jüngsten das zurückkehrende Vertrauen. Vielleicht hat Herbert durch seinen Freund Carlo, der ja auch ein Anhänger Wynekens, etwas gehört, oder er ist selbst nun anderen Sinnes geworden. Mein zweiter Sohn ist gegen meinen Willen dort; er darf nicht ins Elternhaus zurück. Das hat auch Wyneken zu verantworten. Denken Sie: an Ostern läßt Wyneken durch Erich an seine Brüder schreiben sie sollen doch nicht feig sein u. auch hinkommen, die Reise beträgt ja nur so und so viel. Soll man diese Handlungsweise nicht mit dem schärfsten Namen nennen u. verdient der Mann nicht strengste Verurteilung. Es ist mir eine große Genugtuung, daß sich nun Väter finden die, die gleiche Ansicht mit mir über diesen Erzieher haben. So traurig es ja ist, an eigenen Kindern davon Erfahrung zu machen“.<sup>23</sup>

WYNEKENS Rechtfertigung in dieser Angelegenheit vom 26. Juli 1909 wies das Ministerium bereits zwei Tage später zurück. Unter anderem führte Geheimrat TRINKS hier aus:

„Die Abschrift Ihres Briefes an Frau Schadow (Haubinda, den 13. März 1906)<sup>24</sup> beweist uns weiter nichts, als dass Sie auch hier zwischen Eltern und Kindern in einer Weise getreten sind, die wir nicht zu billigen vermögen. 3) Ihre Annahme, dass unsere Verfü-

- 
- 22 OTTOS Tagebücher, die auch seine Wickersdorfer Erfahrungen widerspiegeln, wurden posthum veröffentlicht (BRAUN 1921). Er selbst kam am 29. April 1918 in Nordostfrankreich durch einen Granatvolltreffer ums Leben. Seine Briefe an die Mutter belegen, wie sehr der Hochbegabte in Wickersdorf an dem Streit zwischen WYNEKEN und GEHEEB und an dem Internatsleben, das ihm zu wenig Zeit für sein Selbststudium gab, litt. In seinem Brief vom 06.02.1908 bezeichnete er WYNEKEN als die „Verkörperung aller Intrigen“ (BRAUN 1921, S. 21).
  - 23 In: Teilnachlaß SIEGFRIED BERNFELD. Vermutlich war es ANNA SALOMON, die zwei Originalbriefe HELENE SCHADOWS an ihren Vater an sich nahm. Sonst wäre der Fundort nicht zu erklären. Es zählte zur gängigen Praxis in dem Konflikt mit SALOMON, daß dessen Kinder Briefe des Vaters an WYNEKEN weiterreichten und umgekehrt SALOMON Briefe an seine Kinder abfing oder abfangen ließ. Vgl. Brief von FRITZ SALOMON an AUGUST HALM vom 10. Oktober 1909. In: Nachlaß WYNEKEN Nr. 1030.
  - 24 Schreiben von WYNEKEN an HELENE SCHADOW vom 13. März 1906, in dem er der Mutter schwere Vorwürfe machte, sie hätte ihren Sohn ERICH genötigt, ihr einen Brief WYNEKENS zu zeigen, obwohl dieser vertrauliche Mitteilungen an den Sohn enthielt, was WYNEKEN als illegitimen Akt der Mutter ansah. In: Nachlaß WYNEKEN Nr. 996.

gungen der Beschwerdeschriften und der Veröffentlichungen des Herrn Geheeb, speziell auch der letzten ‚Zur Abwehr‘ betitelten entstanden seien, ist irrig. Und wenn unsere Beurteilung der Rede stehenden Dinge jetzt schärfer ist als früher, so erklärt sich das natürlich daraus, dass allmählich mehr und mehr zu Tage getreten ist, wie Sie auf die Ihnen anvertraute Jugend einwirken. Bei unserer Entscheidung, Ihnen die Konzession zur Leitung der Freien Schulgemeinde Wickersdorf endgiltig (sic!) zu versagen, behält es das Bewenden.<sup>25</sup>

Die in der Quelle dokumentierten Vorwürfe zeigen im Vergleich mit dem Zirkular SALOMONS vom August 1909, daß sich die Vorwürfe gegen WYNEKEN von Mitte April bis Anfang Juli stark verändert hatten. Waren es zu Beginn Monita, die sich vorwiegend auf die Themen des Deutschunterrichts in Wickersdorf bezogen – etwa das zu jener Zeit in der pädagogischen Öffentlichkeit kontrovers diskutierte „Schülerselbstmordproblem“ (SCHILLER 1992)<sup>26</sup> – und die WYNEKEN persönlich nur zum Teil betrafen sowie auf methodisch-didaktische Fragen konzentrierten, so verschoben sich die Vorwürfe seit Mai 1909 verstärkt in Richtung der Frage des professionell angemessenen Umgangs eines Erziehers mit seinen Zöglingen und deren Eltern. Hier zeigte das Ministerium ein gänzlich anderes Rollenverständnis vom Lehrerberuf als dies der Charismatiker WYNEKEN von sich und seiner Berufung hatte, der letztlich nach der Devise agierte: Wer nicht bedingungslos für mich ist, ist mein Gegner und muß bekämpft werden – auch im Bündnis mit den Kindern gegen die Eltern.

Das Ministerium bezog sich in der Quelle auf zwei Verfügungen vom 14. März und 05. April 1909. Beide gehen auf das Ergebnis einer Inspektion

---

25 Brief von Geheimrat TRINKS an WYNEKEN vom 28. Juli 1909. In Nachlaß WYNEKEN Nr. 1030.

26 LILY BRAUN nahm ihren Sohn OTTO u.a. deshalb von Wickersdorf weg, weil WYNEKEN angeblich ein Verfechter des Selbstmordes gewesen sei und der Sohn unter dem Streit der beiden Direktoren derart litt, daß er heimlich durchbrannte und erst in Saalfeld wieder gefunden wurde. Den Eltern wurde dieser Ausreißversuch seitens der Schulleitung verschwiegen. Brief Dr. HEINRICH BRAUN an W. HEINE vom 20. Mai 1910. In: Nachlaß WYNEKEN Nr. 1031. Nach Aussagen HEINES hätte Pfingsten 1908 ein älterer Schüler mit ihm über die sittliche Berechtigung des Selbstmords diskutiert. Dieser Schüler habe Wochen später zusammen mit ANNA SALOMON ihren Deutschlehrer Dr. BERNHARD HELL er sucht, eine freiwillige Arbeit zu diesem Thema verfassen zu dürfen, was dieser gestattete. Brief W. HEINE an WILLIAM STERN vom 20. Mai 1910. Vgl. dazu auch Brief W. HEINE an WILHELM REIN vom 08.02.1909 und dessen Antwort vom 22.02.1909, in dem REIN sein Bedauern darüber ausdrückte, auf SALOMONS Brief an ihn überhaupt reagiert zu haben, „nachdem ich auch von Herrn Dr. Lietz einiges von ihm gehört hatte.“ In: Nachlaß WYNEKEN Nr. 1031.



zurück, die der Meininger Oberschulrat RITTWEGER am 12. und 13. Februar 1909 in Wickersdorf durchgeführt hatte, um die Anschuldigungen SALOMONS zu überprüfen. In der ersten Verfügung wurde WYNEKEN angewiesen, „zur Verhütung der schweren pädagogisch-didaktischen Missgriffe, die unser Referent bei seinem Besuche der Freien Schul-Gemeinde Wickersdorf festgestellt hat“, in Zukunft sechs Forderungen des Ministeriums zu erfüllen – u.a. den Unterricht exakt nach dem Lehrplan der Preußischen Oberrealschulen durchzuführen, ein Verzeichnis der benutzten Schulbücher einzureichen und regelmäßige Berichte über den Deutschunterricht vorzulegen. Auch in anderen Schreiben forderte das Ministerium WYNEKEN auf, den Anspruch aufzugeben, der Unterricht in Wickersdorf müsse im Vergleich zur Staatsschule etwas Besonderes bieten. Die Notwendigkeit, sich bei Auswahl und Behandlung des Stoffes „einfach auf den Boden des Normalschullehrplans zu stellen, zeigt auch das Ergebnis der Reifeprüfung: wenn von vier Oberprimanern drei zur Prüfung angemeldet werden und von diesen dreien nur einer besteht, so ist das ein Ergebnis, das man nur als *äußerst* dürftig bezeichnen kann.“<sup>27</sup> Die zweite Verfügung bezog sich ebenfalls auf den Revisionsbericht und teilte den Beschluß des Herzogs mit, es sei augenscheinlich,

„dass durch *Dr. Wyneken* und unter seinem Einfluss in den dortigen Zöglingen ein höchst bedenklicher Geist frühreifer, hochmütig absprechender Kritik grossgezogen wird, der durchaus nicht zu billigen ist und allen Grundsätzen gesunder Pädagogik widerspricht. Bevor wir das Vertrauen gewonnen haben werden, dass die Leitung der Freien Schulgemeinde in richtigere Bahnen einlenke, können wir die erbetene Konzession für *Dr. Wyneken* nicht erteilen, sondern nur bis auf Weiteres die *einstweilige* Leitung der Anstalt durch ihn genehmigen. [Hervorh. i. Orig., P.D.].“<sup>28</sup>

Das Ministerium monierte in seiner Verfügung vom 19. April 1909 nicht nur die Themenstellung der Aufsätze von ELISABETH SALOMON [„Ist der Selbstmord sittlich gerechtfertigt?“] und ANNA SALOMON [„Die Idee der freien Schulgemeinde“] und deren Erörterung durch die Schüler [„hochmütig, absprechende Kritik“], sondern auch die in seinen Augen mangelhafte Berufsauffassung der mit der Korrektur der Aufsätze befaßten Deutschlehrer. Das Staatsministerium war weiterhin der Überzeugung, daß die kritisierten Aufsätze im wesentlichen nur das reproduzierten, was seitens der Lehrer im Unterricht vorgetragen wurde. Für diese unterrichtlichen Mängel machte es

27 Schreiben des Ministeriums an WYNEKEN vom. 28. April 1909. In: Nachlaß WYNEKEN Nr. 1031.

28 Beide Verfügungen sind enthalten in: Nachlaß WYNEKEN Nr. 1031.

WYNEKEN als den kommissarischen Leiter der Schule verantwortlich und es bekräftigte abschließend seine Verfügung, die erbetene Konzession nicht zu erteilen, „bis die Leitung in richtigere Bahnen einlenkt“.

## V

Hinter dem Konflikt zwischen dem Ministerium auf der einen, WYNEKEN und dem Aufsichtsrat der GmbH auf der anderen Seite verbarg sich aber weit mehr als nur die Frage der Erteilung einer Konzession zur Leitung eines Landerziehungsheimes. Am Beispiel der „Fälle“ SALOMON und SCHADOW – und das waren zu jener Zeit nicht die einzigen in Wickersdorf – offenbarte sich eine hochkomplizierte, emotional tief verletzte Dreiecksbeziehung zwischen WYNEKEN, „seinen“ Zöglingen und deren Eltern. Es war ein Kampf um die Kinder, ein Kampf, der – und das zeigen die Briefe WYNEKENS an HELENE SCHADOW und Dr. SALOMON ebenso wie dessen Briefe an seine Tochter ANNA<sup>29</sup> – von allen Seiten in einer Art moralischem Rigorismus mit gewalttätiger und verletzender Semantik geführt wurde. Die Art und Weise wie WYNEKEN mit seinen Kritikern umsprang und ergebene Verbündete unter Schülern und Eltern sammelte, erinnert stark an MAX WEBERS Charakterisierung charismatischer Herrschaft: „Glaube und Anerkennung gelten als *Pflicht*, deren Erfüllung der charismatisch Legitimierte für sich fordert, deren Verletzung er ahndet“ (WEBER 1964, S. 161).

Was mit dem Vorwurf der intellektuellen „Verführung“ begann, endete in der Anklage der emotionalen „Verführung“ und der Verletzung der Grenzen des Erziehers. Wenn WYNEKEN in seinem „Schlusswort“ zu der Affäre vom 15. September 1909 schrieb: „Wir haben nicht einen Zweifel darüber gelassen, daß wir die Korrespondenz unserer Zöglinge mit ihren Eltern als eine Familien- und Privatsache betrachten ...“<sup>30</sup>, dann hatte er in den Augen des Ministeriums gegen seine eigenen Prinzipien verstoßen. Die ganze Affäre hatte zu tiefen Verletzungen bei allen Beteiligten geführt, denen hier schon

---

29 In seinem langen Brief vom 23. Juli 1909 schrieb er z.B. seiner Tochter ANNA nach Posen u.a.: „Es ist mir und jedem, der Deinen letzten ‚Brief‘ gelesen hat, zweifelhaft, ob die Frechheit oder die Dummheit der Schreiberin größer ist ... Denn Du bist so roh, so verworfen und im Grunde Deiner Seele schlecht, daß jede Einwirkung bei Dir aussichtslos ist.“ In: Nachlaß WYNEKEN Nr. 1031.

30 Schlusswort vom 15. 09. 1909. In: Nachlaß WYNEKEN Nr. 1032.

aus Platzgründen nicht nachgegangen werden konnte, deren Erhellung aber eine lohnende Aufgabe wäre. In beiden Fällen solidarisierten sich die Kinder mit WYNEKEN und gegen ihre Eltern, in beiden Fällen aber wurden sie von ihm auch instrumentalisiert für seine Vision von der Jugend als Träger einer neuen Kultur und für seine nicht unbescheidene Überzeugung: „Wir vertreten, zum Heil unseres Volkes eine gute und wichtige Sache, die freilich auf ihrem Gebiete Reformen und Neuerungen erprobt. Wir haben nachgerade ein Anrecht darauf, an den Schutz der anständigen Menschen zu appellieren, statt daß es mitunter so scheint, als sei jeder vogelfrei, der neue Bahnen geht.“<sup>31</sup> Das Ministerium war hier entschieden anderer Meinung und „vogelfrei“ war WYNEKEN keineswegs. Aber es sollte dann zehn Jahre dauern bis der streitbare Charismatiker wieder Einfluß auf die FSG Wickersdorf nehmen konnte und neue, sich und die Schule stark belastende Konflikte provozierte, die den pädagogischen Eros auf die Anklagebank des Landgerichts in Rudolstadt brachten.

## Quellen und Literatur

### Quellen

Nachlaß GUSTAV WYNEKEN, Archiv der deutschen Jugendbewegung Wittenhausen.

Teilnachlaß SIEGFRIED BERNFELD, Deutsches Exil-Archiv Frankfurt/M NL 103 [EB 96/274].

Universitätsarchiv Heidelberg Promotionsakte von ELISABETH AGNES SALOMON [UAH H – IV-757-14].

---

31 Ebd.

## Literatur

- BRAUN, O.: Otto Braun. Aus den nachgelassenen Schriften eines Frühvollendet. Leipzig 1921.
- GEHEEB, P.: Zur Abwehr. Akten und Erläuterungen zur Wickersdorfer Katastrophe (zugleich ein Beitrag zur Geschichte des Idealismus). München 1909.
- HELBING, L.: Gundolf und Elli. Vorwort. In: GUNDOLF, E.: Stefan George. Amsterdam 1965, S. 5–33.
- KUPFFER, H.: Gustav Wyneken. Frankfurt 1970.
- MAASEN, T.: Pädagogischer Eros. Gustav Wyneken und die Freie Schulgemeinde Wickersdorf. Berlin 1995.
- MUCKLE, F.: Gustav Wyneken. Ein Bild des Kulturverfalls der Zeit. Lauenburg 1924.
- NÄF, M.: Paul Geheeb. Seine Entwicklung bis zur Gründung der Odenwaldschule. Weinheim 1998.
- PANNWITZ, R.: Selbstdarstellung. In: HAHN, E. (Hrsg.): Die Pädagogik der Gegenwart in Selbstdarstellungen. Leipzig 1927, S. 101–160.
- SCHILLER, J.: Schülerelbstmorde in Preußen. Spiegelungen des Schulsystems? Frankfurt a.M. 1992.
- SCHWEDTKE, K.: Gegen das Schlagwort in der Erziehung. Frankfurt a.M. 1934.
- WEBER, M.: Die drei reinen Typen der legitimen Herrschaft. In: DERS.: Soziologie, weltgeschichtliche Analysen, Politik. Stuttgart 1964, S. 151–166.
- WYNEKEN, G.: Die Katastrophe des Herrn Geheeb. Jena 1909.
- DERS.: Die neue Jugend. Ihr Kampf um Freiheit und Wahrheit in Schule und Elternhaus, in Religion und Erotik. München 1914.
- DERS.: Revolution und Schule. Deutsche Revolution – eine Sammlung zeitgenössischer Schriften. Band VII. Leipzig 1919.
- ZUCKMAYER, C.: Als wär's ein Stück von mir. Erinnerungen. Frankfurt a.M. 1969.

Anschrift des Autors:  
Prof. Dr. Peter Dudek  
Institut für Allgemeine Erziehungswissenschaft,  
Johann-Wolfgang-Goethe-Universität Frankfurt a.M.,  
Robert-Mayer-Str. 1, 60054 Frankfurt a.M.  
E-Mail: Peter.Dudek@onlinehome.de





## Behält Hiroshima den Zweiten Weltkrieg im Gedächtnis?

### Zur Raumanalyse des Friedensparks in Hiroshima<sup>1</sup>

#### 1 Der Friedenspark Hiroshima – Antizipation und Konstruktion eines Gedächtnisraums

Im Sommer 1948, drei Jahre nach dem Atombombenabwurf auf Hiroshima, wurde eine Serie von Artikeln im *Yukan Hiroshima* (d.i. „Abendblatt Hiroshima“) veröffentlicht, die den Titel „Die wiederaufgebaute Stadt Hiroshima in 25 Jahren“ hatten. Die Artikel antizipierten in variierenden Entwürfen das künftige Bild der Stadt Hiroshima. Nach einer dieser Zukunftsvisionen sollte der am östlichen Rand des Stadtzentrums liegende Hügel Hiji-Yama als „Friedenshügel“ neu gestaltet werden und die wiedergeborene Stadt symbolisieren. Blickt man heute auf die Stadt, stellt man rasch fest, daß diese Vision nicht realisiert wurde.

Der Ort, an dem sich jetzt der Friedenspark befindet, wurde in den Entwürfen des *Yukan Hiroshima* von 1948 zwar ebenfalls für relevant gehalten, aber seine Anlage und Bebauung waren damals ganz anders konzipiert. Nach der nicht realisierten Planung sollte in der Mitte der Sandbank zwischen den Flüssen Motoyasu-Gawa und Hon-Kawa ein riesiger „Friedensteich“ angelegt werden, von griechischen Säulen umgeben, und an der Begrenzung im Norden des Parks sollte sich ein „Friedensglockenturm“ aus weißem Marmor erheben, eingerahmt von mehr als 50.000 Steinsäulen, die aus aller Welt nach Hiroshima gebracht werden sollten.

Die Visionen des Friedensparks und der Neugestaltung der Stadt, die 1948 vorgelegt wurden, blieben im übrigen in der Folgezeit auch nicht singulär. 1949 ließ die Regionalzeitung *Chugoku-Shinbun* anlässlich der Verabschiedung des „Gesetzes über die Friedensstadt Hiroshima“ in einer Arti-

---

1 In gekürzter Version zuerst als Vortrag bei dem von der DFG und der Japan Society for the Promotion of Science geförderten japanisch-deutschen Symposium „Pädagogik im Militarismus und Nationalsozialismus“, September 2000 in Hiroshima.

kelserie über den „Tagtraum Friedensstadt Hiroshima“ ein Modell der zukünftigen Gestaltung der Stadt entwerfen.<sup>2</sup> Diesem Plan zufolge sollte das Stadtzentrum z.B. voller Wolkenkratzer sein, ausdrücklich an New York angelehnt; an der Steinmauer der ehemaligen Hiroshima-Burg sollten Wohnhäuser errichtet werden, umgeben von Blumenanlagen und einem Wassergraben; ein großer Bus mit einem integrierten Café für etwa 200 Passagiere sollte regelmäßig von Hiroshima zu der 30 Kilometer entfernten Hafenstadt

Kure pendeln, Vergnügungsschiffe von 400 Tonnen Größe auf den sieben Kanälen der Stadt verkehren (usw.). Eine eigene Gedenkstätte zur Erinnerung an den Amtombombenabwurf war allerdings nicht vorgesehen.

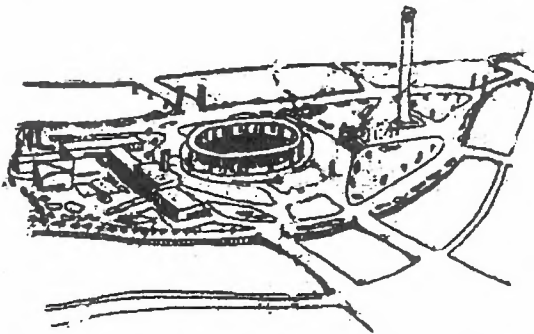


Abb. 1: Vorstellung des Friedensparks mit einem großen Friedensteich  
(Quelle: „Yukan Hiroshima“ v. 19.07.1948, S. 1)

Die hier exemplarisch skizzierten Pläne für den Neu- bzw. Wiederaufbau Hiroshimas weisen darauf hin, daß die durch die Atombombe entstandene Stadtruine bereits verschiedene konzeptionelle Ideen zur räumlichen (Re-) Konstruktion inspirierte, während die Einwohner von Hiroshima noch unter den unmittelbaren physischen und psychischen Folgen der Stadtzerstörung litten. Der Raum wurde von den Überlebenden als eine Art weiße Leinwand betrachtet, auf der zwar durch die geologischen Besonderheiten der Stadt, ihre Lage zwischen Meer und Bergen, trotz der Atomexplosion noch Strukturen zu erkennen waren, die auch eine geschichtliche Bedeutung bewahrten, die zugleich aber schon als Herausforderung für die Zukunft wahrgenommen wurden. Die jetzige Gestalt des Stadtraums Hiroshima (Abb. 2) ist dabei nur als eine unter mehreren äquivalenten Plänen ausgewählte Struktur zu erkennen.

2 CS v. 04.07.1949, S. 2; v. 05.07.1949, S. 2; v. 06.07.1949, S. 2; v. 07.07.1949, S. 2 (Chugoku-Shinbun wird im folgenden mit CS abgekürzt).

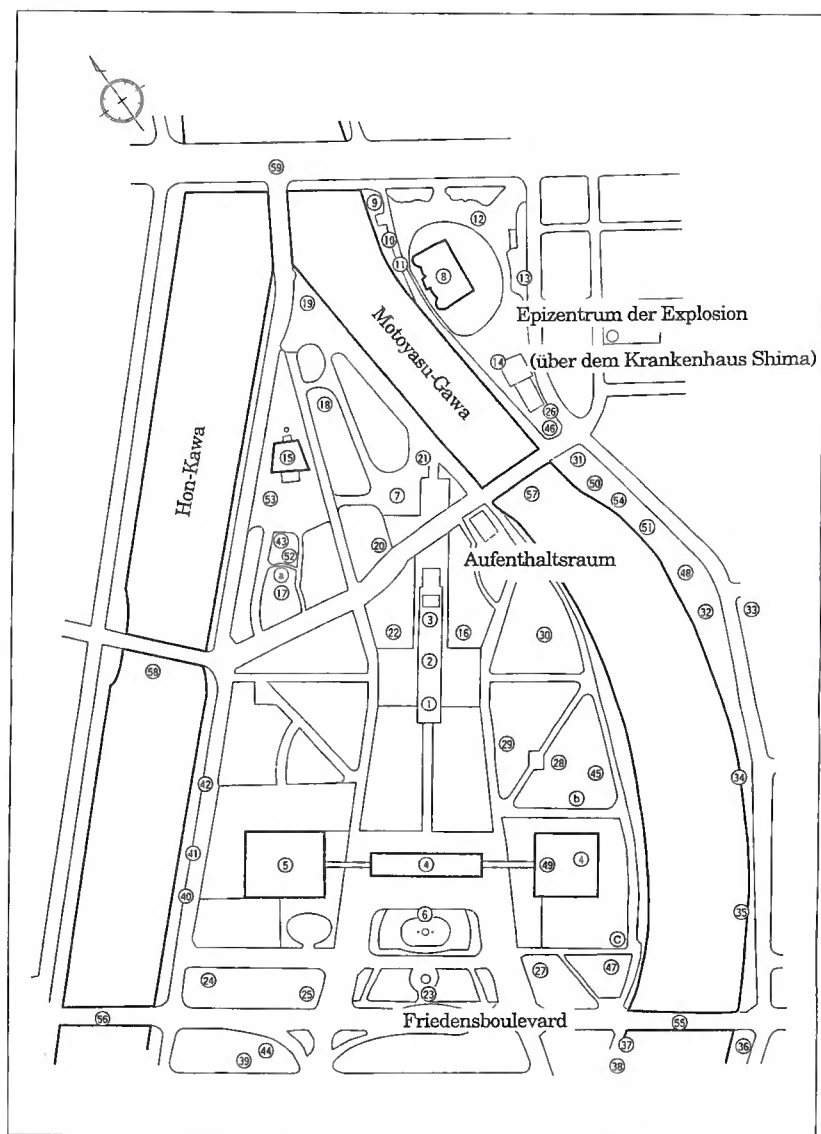


Abb. 2: Übersichtsplan des Friedensparks (Als Grundlage dieses Planes dienen die folgenden Dokumente: Kosakai, Y.: Hiroshima Peace Reader. Hiroshima 1996, S. 90-91; Verein für Tourismus der Stadt Hiroshima: Willkommen in Hiroshima. Hiroshima 1999.)

- 1 Grabmal für die Opfer der Atom-  
bombe
- 2 Friedensteich
- 3 Friedensflamme
- 4 Atombombenmuseum Hiroshima
- 5 Internationales Konferenzzentrum
- 6 Gebetsbrunnen
- 7 Friedensdenkmal der Kinder
- 8 Atombombendom
- 9 Denkmal zu Ehren des Literaten M.  
Suzuki
- 10 Denkmal für die alte Aioi-Brücke
- 11 Denkmal für die Opfer des Chugoku-  
shikoku-Bauamtes
- 12 Denkmal der Bauholzverwaltungs  
firma des Gebietes Hiroshima
- 13 Denkmal für den Dichter T. Hara
- 14 Turm für die zum Arbeitsdienst  
mobilisierten Schüler
- 15 Gedenkturm für die Opfer der  
Atombombe
- 16 Gebetsmonument
- 17 Statue des mitleidsvollen Bodhisattwa  
Honnon
- 18 Friedensglocke
- 19 Turm mit der Friedensuhr
- 20 Friedensbrunnen
- 21 Steinerne Friedenspyramide
- 22 Statue eines Friedensgebetes
- 23 Statue „Mutter und Kind“ im Sturm
- 24 Denkmal für die Opfer der Volks-  
schullehrer und -schüler
- 25 Friedensstatue „Frische Blätter“ von  
Dr. H. Yukawa
- 26 Blumenuhr
- 27 Friedensbriefkasten
- 28 Denkmal für den Dichter S. Toge
- 29 Denkmal für den früheren Stadtbe-  
zirk Zaimoku
- 30 Denkmal für den früheren Stadtbe-  
zirk Nord-Tenjin
- 31 Denkmal für die Angestellten des  
Postamtes Hiroshima
- 32 Denkmal der Gaswerke Hiroshima
- 33 Mahnmal für die im Kohlehandel  
tätig gewesenen Opfer
- 34 Denkmal für die Opfer der Land-  
wirtschaftlichen Genossenschaft
- 35 Haar-Denkmal
- 36 Statue des mitleidsvollen Bodhisattwa  
Hannon zur Erinnerung an die Opfer  
unter den zum Kriegsdienst mobili-  
sierten Studenten
- 37 Denkmal der Städtischen Mädchen-  
oberschule Hiroshima
- 38 Denkmal für den früheren Stadtbe-  
zirk Süd-Tenjin
- 39 Freundschaftsmonument
- 40 Mahnmal der Städtischen Han-  
delsoberschule und Schiffsober-  
schule Hiroshima
- 41 Mahnmal der 2. Mittelschule Hiroshima
- 42 Denkmal für die Opfer des Freiwil-  
ligenkorps
- 43 Denkmal für die koreanischen  
Opfer
- 44 Denkmal für den „Wald des Friedens“
- 45 Denkmal der Alljapanischen Versi-  
cherungsunion
- 46 Nullmeilenstein der Stadt Hiroshima
- 47 Denkmal für Dr. M. Junold
- 48 Mahnmal für die Opfer Hiroshimas
- 49 Denkmal für den Friedensappell  
von Pope John Paul II.
- 50 Gebetsmonument für den Frieden
- 51 Friedensdenkmal mit einem Haiku-  
Gedicht von Y. Nakasone
- 52 ein von der Atombombe getroffener  
Grabstein
- 53 Steinerne Friedenslaterne
- 54 Denkmal für Bauarbeiter und  
Handwerker
- 55 Friedensbrücke
- 56 Westliche Friedensbrücke
- 57 Motoyasu-Brücke
- 58 Honkawa-Brücke
- 59 Aioi-Brücke

In den hier folgenden Überlegungen soll die räumliche Struktur der Stadt analysiert werden, wobei der Friedenspark Hiroshima als Kern der Stadt betrachtet wird. Hiroshima ist von besonderem Interesse, weil hier früh nach 1945 die schwierige Aufgabe gelöst werden sollte, einen unwiederholbaren und schwer repräsentierbaren Zustand, den Zustand am Ende des Krieges, in den Stadtraum einzuprägen und als Erinnerung gegenwärtig zu halten. Ob der Versuch tatsächlich gelungen ist, wurde und wird oft in Frage gestellt, im Detail und systematisch, generell und für die japanische Geschichte.<sup>3</sup> Aber daß der Park als ein solcher Raum der Erinnerung fungiert, das ist schwerlich zu bestreiten. Jedes Jahr besuchen neben einigen hunderttausend ausländischen Besuchern unzählige japanische Schüler in Schulreisegruppen den Friedenspark, um über die Atombombe und den Krieg zu lernen. In diesem Sinne kann der Friedenspark nicht nur als Erinnerungsstätte, sondern auch als pädagogischer Ort betrachtet werden. In Hiroshima gibt es zudem eine breite Diskussion über die Lehrmethoden und -inhalte, die sich mit dem Friedenspark verbinden und die explizit als Dimensionen einer öffentlichen Friedenspädagogik konzipiert sind. In dieser Abhandlung wird der Friedenspark aber nicht primär als pädagogischer Ort und didaktisierter Raum verstanden, sondern als Medium der Überlieferung und Erinnerung, als ein Medium, das die Besucher aber auch – seien es Kinder, seien es Erwachsene – direkt oder indirekt beeinflusst und möglicherweise ihre Wahrnehmung der Welt und ihrer Probleme verändert.

Nicht allein die Pädagogisierung der Erinnerung, auch die Gestaltung des Stadtraumes ist in der Forschung und der politischen Publizistik schon häufiger thematisiert worden. Kritische Ansätze zur Diskussion der Stadtgestaltung und der dabei implizierten Erinnerungsversuche finden sich z.B. im Kontext von Arbeiten über die Atombombe in Hiroshima (UBUKI 1999), bei Architekturtheoretikern (z.B. FUJIMORI 1999), japanischen Soziologen (YONEYAMA 1994; 1996; 1999) und westlichen Japanbesuchern (BURUMA

---

3 Nicht nur in Europa und Amerika, sondern auch in Japan werden „Geschichte und Gedächtnis“ seit kurzem intensiv thematisiert. Dabei sind die Forschungen theoretisch u.a. beeinflusst von den westlichen Debatten, u.a. von der von P. NORA geführten Diskussion über den „Raum des Gedächtnisses“, von der Theorie der „meta-history“ von H. WHITE, von der Debatte über die „Erfindung der Tradition“ von E.J. HOBBSBAWM, von der Auseinandersetzung über die Grenze der Vorstellungsmöglichkeit von S. FRIEDLÄNDER, von der Theorie der „Vorgestellten Gemeinschaft“ von V. ANDERSON, oder vom deutschen „Historikerstreit“. Die theoretischen Ansätze verbinden sich meistens mit den spezifischen japanischen Problemen, v.a. dem „Lehrbuchstreit“, also mit der Frage nach den Schulbüchern über den zweiten Weltkrieg und die japanische Politik, oder dem Problem der als „Soldatendimen“ versklavten koreanischen Frauen.



1994; 1998). Die Ergebnisse dieser Forschungen können hier nur im Blick auf die räumliche Dimension aufgenommen werden, in der Absicht, den bestehenden Beschreibungen und Analysen über den Friedenspark eine weitere Interpretation hinzuzufügen, die den Friedenspark als Gedächtnisraum verständlich und diskutierbar machen kann.

Neben den Zeugnissen für den kontinuierlichen Diskurs über die Stadt und den Park werden v.a. die zeitgenössischen Artikel sowie die Publikationen des *Chugoku-Shinbun*-Verlages berücksichtigt, der wiederkehrend und intensiv über die Atombombenproblematik Hiroshimas berichtet hat und auch heute noch berichtet.<sup>4</sup> Ich werde im folgenden zuerst die Hauptstruktur des Friedensparks erläutern (Kap. 2) und dann fragen, welche Dimensionen und Elemente den Park konstituieren und wie sie zueinander komponiert sind (Kap. 3). Systematisch versuche ich anschließend, den gebauten „Plot“, die material gewordene Geschichte der Erinnerung von Hiroshima, aufzuzeigen (Kap. 4) und schließlich auch auf die Zukunft des Friedensparks und seine aktuelle Gestaltung und Nutzung zu blicken (Kap. 5).

## 2 Monumentalisierung des Raumes – Strategien des „Tange-Planes“

In Hiroshima und Umgebung gibt es insgesamt etwa 200 Monumente, die an den Abwurf der Atombombe und ihre tödlichen Folgen erinnern.<sup>5</sup> Davon befinden sich mehr als 30 in und neben dem Friedenspark. Im Friedenspark selbst liegen die Monumente relativ dicht beieinander, und bereits diese Tatsache der Konzentration der Monumente im Park weist darauf hin, daß der Park als zentraler und wichtigster Ort des Gedächtnisses an Krieg und Zerstörung gilt. Der Friedenspark ist ja auch selbst explizit als ein riesiges Monument entworfen worden.

Schon kurz nach dem Ende des Zweiten Weltkrieges wurde von der kommunalen Verwaltung in Hiroshima vorgeschlagen, eine Gedenkstätte im Explosionszentrum der Atombombe selbst anzulegen. In der intensiven und

---

4 Der Verlag veröffentlichte 1995 die „Zeittafel Hiroshima“ aus Anlaß des fünfzigjährigen Jubiläums nach dem Zweiten Weltkrieg. Dieses Buch faßt die bisherigen Artikel der Zeitung über die Atombombe in Hiroshima zusammen.

5 Nach der Untersuchung der „Forschungsgruppe über die Atombomben-Monumente“ wurden bis 1995 in Hiroshima und Umgebung 189 Monumente, die sich auf den Bombenabwurf beziehen, aufgestellt (Genbaku-Monument-Kenkyu-Group 1978; 1985).

breiten Auseinandersetzung über diese Idee gab es zahllose Vorschläge und bereits früh wurde auch gegen die Pläne der Bebauung und Gestaltung gerade des Explosionszentrums votiert; als Gegenentwurf wurde der Plan vorgebracht, das Zentrum des ruinierten Geländes unberührt zu lassen. Da man sich über die unterschiedlichen Pläne nicht einigen konnte, wurde am 17.04.1949 ein Wettbewerb für die Gestaltung des Friedensparks ausgeschrieben. Am 06.08.1949, als das *Gesetz für die Friedensstadt Hiroshima* erlassen wurde, entschied man sich nach einer Prüfung der unterschiedlichen Entwürfe, die als Ergebnis der Ausschreibung eingegangen waren, für den Entwurf des Architekten KENZO TANGE<sup>6</sup>, künftig allgemein „Tange-Plan“ genannt.

Dieser „Tange-Plan“ bestimmte grundsätzlich die Struktur des Friedensparks, nicht seine Einzelheiten. Dementsprechend wurde der Friedenspark auf einem Teil der dreieckigen Sandbank zwischen den Flüssen Motoyasu-Gawa und Hon-Kawa angelegt, dort, wo sämtliche Häuser der Stadt durch die Atombombe total zerstört worden waren. TANGE versuchte, diese Lücke zu gestalten und damit für die Stadt die Erinnerung an das Ereignis und seine Folgen zu bewahren und zugleich der Stadt eine geschichtliche Bedeutung einzuprägen. Die Monumentalisierung des Raumes war für die Realisierung dieses Planes die zentrale Voraussetzung. TANGES Strategien der räumlichen Monumentalisierung, die er hier erstmals erprobte, lassen sich besonders gut im Vergleich mit anderen, beim Wettbewerb eingereichten Plänen erkennen, worauf der Architekturtheoretiker TERUNOBU FUJIMORI schon hingewiesen hat. Nach FUJIMORI lassen sich vor allem drei Strategien unterscheiden, denen TANGE folgte (wobei er Formelemente der westeuropäischen Architektur mit traditionellen japanischen Elementen kombinierte):

Die Strategie der Monumentalisierung wird, erstens, durch die Anlage der Achsen im leeren Raum sichtbar, die TANGE nicht erfunden, sondern LE CORBUSIER beim Entwurf des „sowjetischen Palastes“ zum ersten Mal verwendet hat. Einerseits kann der „Friedensboulevard“ als Abszissenachse angesehen werden, andererseits wird eine transparente Ordinatenachse im Friedenspark angelegt, auf der die wichtigsten Anlagen des Parks stehen. Beide Achsen kreuzen sich im Süden des Parks im rechten Winkel. Wie man schnell feststellen kann, hat diese vertikale Achse die Funktion, die Bewegungen und Blicke der Besucher zu lenken. Betritt ein Besucher z.B. von der

---

6 KENZO TANGE (4.9.1913 in Imabari, Shikoku, geboren), der international bekannteste japanische Architekt des 20. Jahrhunderts, Prof. an der Universität Tokyo; neben dem Friedenspark und einer Vielzahl öffentlicher Gebäude entwarf er u.a. auch die Gebäude und das Gelände für die Olympischen Spiele von Tokyo 1964.

Seite des Friedensboulevards aus den Friedenspark, wie es üblich ist, geht er normalerweise die Abszissenachse entlang nach Norden bis zum Hauptmonument des Parks, dem Grabmal für die Opfer der Atombombe (Abb. 3).



Abb. 3: Grabmal für die Opfer der Atombombe (fotografiert vom Autor im Jahr 2000)

Das Monument ist von der Form her nach der japanischen „haniwa“ modelliert, einer Terrakotta-Figur, die bei Begräbnissen verwendet wird und wie ein Tunnel aussieht. Wenn der Besucher die Hände faltet und betet, schaut er durch das Monument nach vorn, wo sich die „Friedensflamme“ und der „Atombombendom“ befinden. Dabei läßt sich feststellen, daß der Friedenspark nicht nur ein Zentrum auf der dreidimensional-räumlichen Ebene, sondern auch noch ein symbolisches Zentrum aufweist, verdichtet in der Flamme und im „Dom“.<sup>7</sup>

Die zweite Strategie der räumlichen Monumentalisierung ist in der Struktur des Stils zu beobachten, in der der Park gestaltet ist bzw. – nach dem „Tange-Plan“ – gestaltet werden sollte, und von dem die Entstehung einer quasi-religiösen Atmosphäre ausgeht. Die Struktur des Friedensparks mit den drei tunnelförmigen Anlagen – dem Atombombendom, dem nicht verwirklichten, gewaltig großen „Friedensbogen“ und dem „Grabmal für die Opfer“ – ist dem japanischen traditionellen „Shinden-Zukuri“-Stil (Heiligtumsstil) ähnlich; der Park verkörpert einen Schrein, wie er religiöse Gebäude bis

---

7 TANGE selbst nannte als sein Hauptkonzept des Friedensparks, vier Hauptanlagen – das Atombombenmuseum, das Parkzentrum, der Raum des Gebetes und der Atombombendom – auf einer Achse anzuordnen (TANGE 1966, S. 49).

heute bestimmt. Der Planer, TANGE, benennt selber als seine gestalterische Absicht, daß das Atombombenmuseum als „Schreintor“ für 20.000 Leute entworfen wurde, das durch „pilotis“, d.h. kurze Tragsäulen, mehr als 6 Meter hoch über dem Boden angelegt ist. Dieser religiösen Lesart der Anlage des Friedensparks entspricht auch die „Friedenspark-Miyajima-These“ des Architekturhistorikers HIROYUKI SUZUKI. Er hat auf die Ähnlichkeit der Struktur des Friedensparks mit derjenigen des Itsukushima-Schreins auf der geradezu ikonisch für diese Struktur von Gebäuden gewordenen Insel Miyajima hingewiesen (die nahe bei Hiroshima liegt und die übrigens beide von der UNESCO als Weltkulturerbe anerkannt wurden).

Die dritte Strategie der Monumentalisierung bezieht sich auf die Tatsache, daß der „Tange-Plan“ den Erinnerungsraum als Teil des ganzen Stadtensembles von Hiroshima konzipiert hatte. Im Gegensatz zu anderen Planern wollte TANGE nicht nur innerhalb des Parkes, sondern auch am Fluß Motoyasu-Gawa und im Stadtviertel neben der Hiroshima-Burg neue Einrichtungen anlegen und dabei auch die noch existenten Grünstreifen bebauen. Außerdem hatte er vor, den Friedenspark als Stadtkern in die gesamte Flächenstruktur einzufügen, die traditionell durch die waagrecht und senkrecht verlaufenden Straßen in Hiroshima bestimmt war (TANGE 1966, S. 49). Besonders wichtig ist in diesem Zusammenhang die Absicht TANGES, daß die Ordinatenachse des Friedensparks prinzipiell bis ins mehrere Kilometer entfernte Setouchi-Meer ausgedehnt werden könnte. Der riesige Friedensbogen mit den fünf Glocken, die die fünf Kontinente symbolisierten, sollte durch eine spezielle Beleuchtung auch vom Meer aus zu sehen sein, so daß nicht allein die Stadt, sondern auch ihre Umwelt Teil des Erinnerungsraumes wird.

### **3      Gebet, Gedenken, Trauer – Die drei Momente des Friedensparks**

Obwohl TANGE den Friedenspark als Einheit gestalten wollte, bestimmten einige wenige zentrale Elemente seine Struktur und das Muster seiner Wahrnehmung. Es sind im wesentlichen drei Elemente, auf denen die Struktur des Friedensparks aufbaut, und die in ihrer Anordnung seinen Charakter prägen. Es sind die Elemente, die bereits vom Gesichtspunkt der räumlichen Monumentalisierung aus beschrieben wurden. Nach ihrer Funktion für Gedenken und Erinnerung verbinden diese drei Aspekte der Monumentalisierung zugleich zur Einheit, was die Funktion des Friedensparks ausmacht: Gebet,



Gedenken und Trauer. Meine These lautet, daß dabei der Primat des Gebetes, entgegen der Absicht des Planers, nicht selten von den anderen Momenten des Gedenkens und der Trauer bedroht wird. In diesem Sinne läßt sich der Friedenspark als funktionales Produkt und räumliches Ensemble von Absichtlichkeit und Unabsichtlichkeit zugleich betrachten.

### 3.1 Gebet

Am Anfang einer jeden Betrachtung wird die Erörterung der Dimension des Gebets stehen. Das bedeutet für den Park, daß hier vor allem das Gebet für den Weltfrieden zum Zentrum der Anlage gemacht wurde. Damit bezieht sich das Element des Gebets aber eher auf die Zukunft als auf die Vergangenheit, nicht so sehr auf die Erinnerung als auf die Konsequenzen, die nach der Konstruktion des Parks aus der Erinnerung zu ziehen sind. Das Wort „Frieden“ steht deshalb im Zentrum; es ist schon im Namen des Parks enthalten und bestimmt die Rhetorik seiner Beschreibung und Interpretation bis heute in dominanter Weise; denn es gibt eine Fülle an Objekten, die mit dem „Frieden“ assoziierbar sind und mit ihm zu tun haben. Im Park und um den Park herum befinden sich zahllose Monumente, die explizit das Wort „Frieden“ enthalten: Friedenssturm, Friedensflamme, Friedensteich, Friedensdenkmal der Kinder, steinerne Friedenspyramide, Turm mit der Friedensuhr, steinerne Friedenslaterne, Friedensglocke, Friedensbrunnen, Friedensstatue usw. Sogar der Briefkasten vor dem Park wird „Friedensbriefkasten“ genannt. Auch die neben dem Park existierenden Anlagen, etwa die „Friedensbrücke“ oder der „Friedensboulevard“, tragen zur Friedensinflation bei. Selbst „die Läden im Friedenspark verkaufen“, wie BURUMA ironisch schildert, „Schlüsselanhänger, Kugelschreiber, T-Shirts, Untersetzer, Postkarten, Bücher, Tassen, buddhistische Rosenkränze, Stäbchen usw., und auf jedem einzelnen Stück finden sich Friedensgebete“ (BURUMA 1996, S. 120). Im Park und um ihn herum fliegen schließlich so viele Friedenstauben, daß sie ein Exkrementenproblem in der Stadt verursachen.

Was den Raum anbelangt, so stellt für den japanischen Betrachter dagegen dieses Grün im Park das Moment des Gebetes und die Sehnsucht nach Frieden sinnbildlich am deutlichsten dar. An der Inszenierung des Raumes als Ort des Gebets durch Wiesen und Bäume wurde und wird jedoch auch Kritik geübt. Die Kritiker betonen vor allem, daß der Grünstreifen – also das Moment des Gebetes für den künftigen Frieden – die Schicht der Ruine verdecke, die bei den Besuchern die Erinnerung an den vergangenen Atombom-



benabwurf und sein Grauen zuerst wecken sollte und könnte.<sup>8</sup> Die Verschleierung der Ruine durch den Grünstreifen scheint dabei sogar eher absichtlich als zufällig zu sein. Als Beweis dafür kann die Äußerung von TANGE gelten, daß der Grünstreifen – vergleichbar einem Wandschirm – als „Schirm zur Vermeidung der bloßen Erscheinung der Ruine“ (TANGE 1966, S. 49) dienen soll. TANGE war sich offenbar deutlich des Problems bewußt, daß erst in der Dialektik von Bewahrung des Ereignisses und Gestaltung der Erinnerung die Funktion zu sichern ist, die er dem gestalteten Raum zuschrieb.

### 3.2 Gedenken

Der sog. „Atombombendom“ ist für alle Besucher sicherlich derjenige Teil der Überlieferungs-Schicht der zerstörten Stadt, der den „Schirm“ des Grünstreifens ausnahmsweise und deutlich durchbricht und wohl genau deswegen zu den berühmtesten geschichtlichen Zeugnissen im „modernen Troja“ (BURUMA 1996, S. 119), Hiroshima, gehört. In der Auseinandersetzung um den Wiederaufbau der Stadt stand zwar gelegentlich auch der Abriß des Atombombendomes zur Diskussion, schließlich entschied man sich jedoch immer wieder dafür, den Dom als bombardierte Anlage zur Erinnerung an den Krieg zu bewahren, und so steht er noch heute vor uns.

In seiner überlieferten Gestalt erinnert der Atombombendom an die Schicht der verdeckten Ruine im Friedenspark. Hier, in dieser Schicht, möchte ich das zweite Moment des Friedensparks, das Gedenken, betrachten. Man darf nicht vergessen, daß unter der Schicht der Zerstörung noch eine Schicht liegt, die selbst wiederum verdeckt wird, die Schicht des ehemals lebhaftesten Stadtviertels Hiroshimas. Seine Spur ist infolge des Bombenabwurfs total verschwunden. Es ist deshalb besonders bemerkenswert, daß es eine organisierte Bewegung gab, gebildet von den regionalen Massenmedien, historisch-stadtgeschichtlichen Forschern aus Hiroshima, städtischen Beamten und Einwohnern der Stadt, diese vergessene Schicht des lebhaften Stadtviertels wieder ans Licht zu bringen. Die Bewegung wurde *Bakushin-Fukugen-Undo* – also die Bewegung zur Rekonstruktion des Explosionszentrums – genannt.

---

8 Vgl. die Äußerung des italienischen Vertreters der Bürgerinitiative, D. DOLCH: „Im Friedenspark befinden sich schöne Sachen, wie die Blumen oder der Springbrunnen“, aber, so sagte er bei seinem Besuch in Hiroshima, „warum konnte man nicht den damaligen schrecklichen Anblick erhalten?“ (CS v. 28.11.1970, S. 14) Auch BURUMA (1996, S. 123) zeigt uns einige Beispiele.

Den wichtigsten Anstoß zu dieser Bewegung gab eine dokumentarische Fernsehsendung mit dem Titel „Explosionszentrum mit Radius von 500 Metern“ der japanischen nationalen Fernsehanstalt, NHK. Nach Auskunft des Redakteurs dieses Programms, TATSUHIITO NAGAYA, basierte die Sendung auf der einfachen und zugleich wichtigen Frage, welche Menschen den Augenblick des Bombenabwurfs erlebt und wie sie ihn erfahren hatten. Mit dem Dokumentarprogramm verband er deshalb die Absicht, „über die Atombombe nicht abstrakt, sondern in der konkreten Alltäglichkeit zu reden“ (NAGAYA 1995, S. 71). Als wichtigster Erfolg der gemeinsamen Arbeit in der kollektiven Bewegung von Bürgern und Medien kann eine Rekonstruktion des Stadtplans angesehen werden. Folgt man einer Analyse von NAGAYA, dann hatte die Arbeit am Stadtplan mehrere unerwartete Effekte: Sie trug bei den Lebenden zur Erinnerung an die Toten bei, sie verknüpfte dadurch den neu entstandenen Zusammenschluß der Überlebenden mit der Gruppe der anderen, v.a. der nach dem Bombenabwurf von den übrigen Überlebenden Getrennten. Die Zusammenkünfte zur gemeinsamen Arbeit erzeugten unablässig Anlässe und Möglichkeiten, daß diejenigen, die die Atombombenexplosion erlebt und überlebt hatten, alte nachbarschaftliche Beziehungen wieder aufnehmen konnten (ebd., S. 64) oder auch mit Menschen zusammenkamen, die die Explosion selbst nicht erlebt hatten, sich aber authentisch von ihr berichten ließen (ebd., S. 74).

NAGAYA schlug wegen des Erfolgs dieser Arbeit auch eine Neugestaltung des Friedensparks vor. Nach dem „Nagaya-Plan“ sollten alle Wände und Zimmerdecken des Atombombenmuseums mit den Bildern der Atombombenopfer bedeckt, und zugleich eine riesiger Plan aus Kupfer als Rekonstruktion der alten Stadtanlage auf den Boden des Friedensparks gelegt werden. Vor allem diese letzte Überlegung des „Nagaya-Planes“, die vergessene Schicht des früheren menschlichen Stadt- und Lebensraumes wieder sichtbar zu machen, hätte aber das Grundprinzip des Parks, das im Primat des Gebetes besteht, konterkariert. Der Vorschlag von NAGAYA wurde aber dennoch auch vom Originalplaner des Parks, KENZO TANGE, akzeptiert. 1970 fertigte er, den „Nagaya-Plan“ variierend, den „Bericht über die grundlegende Reform des Friedensparks“ zur Gestaltung des verlorenen Raumes an und schlug damit der städtischen Behörde eine räumliche Reform vor, die jedoch wegen finanzieller Probleme nicht zustande kam.<sup>9</sup>

---

9 Der „Nagaya-Plan“ ist mit dem „Tange-Konzept“ nicht komplett identisch. Nach dem „Nagaya-Plan“ wird der Raum mit einem großen Stadtplan aus Kupfer vor dem Grabmal im Zentrum als heiliger und unbetrethbarer Ort betrachtet. TANGE jedoch plante, den riesigen Stadtplan aus Stein herzustellen und damit den ganzen Boden auf und neben der Or-

Im Moment findet man als letzte Spur solcher Rekonstruktionsabsichten nur noch einen kupfernen Stadtplan, der vier Meter lang und fünf Meter breit, im nördlichen Wandelgang des Atombombenmuseums angebracht ist. Er hängt an der Wand, und zwar genau auf der Ordinatenachse des Friedensparks, damit „die Besucher den jetzigen Boden mit der ehemaligen Aussicht auf dem Stadtplan gut vergleichen können“ (CS v. 20.06.1972, S. 14).

### 3.3 Trauer

Während das Moment des Gedenkens das Moment des Gebetes sozusagen von unten beunruhigt, bedroht das Moment der Trauer, das aus mehreren Denkmälern besteht, die Bevorzugung des Gebetes von oben. Bekanntlich gibt es ein Grabmal für die Opfer der Atombombe als offizielles Denkmal in der Mitte des Friedensparks, das von TANGE geplant und gebaut wurde. Aber auch mehrere private und öffentliche Gruppen haben bei der Behörde in Hiroshima um die Erlaubnis gebeten, Denkmäler im Friedenspark zu errichten, und im Laufe der Zeit nahm die Zahl der Monumente dort rapide zu. Das beratende Organ des Bürgermeisters, die „Ratsversammlung für die Verwaltung der Friedensgedenkanlagen“, stellte 1967 fest, daß die Zahl der Monumente im Friedenspark auf 28 gestiegen war. Die Behörde fand diese Zahl zu hoch, so daß sie sich gezwungen sah, prinzipiell keine neuen Monumente mehr im Park zu gestatten (CS v. 12.09.1967, S. 9).

Die im Wildwuchs, ohne fachliches Arrangement entstandene Zunahme der Monumente war auch dem Planer des Friedensparks ein Dorn im Auge. In dem bereits erwähnten „Bericht“ schrieb TANGE, daß die Denkmäler zwar „hinsichtlich ihrer Herkunft dem Konzept des Friedensparks nicht widersprechen“, er „sich jedoch manchmal des Eindrucks ihrer Ähnlichkeit miteinander sowie ihrer Anordnung ohne Rücksicht auf den gesamten Plan nicht erwehren“ könne (TANGE 1970, S. 25). Daher betonte er die Notwendigkeit der plangemäßen Anordnung der Denkmäler, die sonst nur ungestaltet aussehen oder für ihren Standort nicht geeignet sind. In Wirklichkeit wurde jedoch fast kein Denkmal aus dem Park entfernt oder versetzt. Im Gegensatz zum Willen der Verwalter und des ersten Planers des Friedensparks hat die Anzahl der Monumente danach sogar noch zugenommen.

---

dinatenachse zu bedecken. Der Raum gilt nämlich für TANGE nicht nur als Stadtplan, sondern auch als Steinerne Fußgängerzone. Nach dem Plan von NAGAYA kann man also durch die Vermeidung des Tretes auf den Stadtplan an die Atombombe denken, während das „Tange-Konzept“ durch den Schritt auf den Stadtplan zum Gedenken führt.

Gleichzeitig muß man daran erinnern, daß nicht nur aus ästhetischen Gründen versucht wurde, die Zunahme der Zahl der Denkmäler zu verhindern, sondern daß es auch politische Gründe für diese Abwehraktivitäten gab. Schon FUJIMORI räumte in seinem Vortrag über den Friedenspark ein, daß der Primat des Gebets für den Weltfrieden und die Unterdrückung der Trauer um die Toten zusammengehören, und er nannte einige Gründe für seine These:

„Es gibt mehrere Gründe dafür, aber einer davon hat sicherlich mit der Beziehung zu den GHQ – den General Headquarters – zu tun. Die Trauer um die Opfer hängt unbedingt mit der Frage zusammen, wer denn an der Misere schuld war. Damals wäre die Diskussion dieser Frage für das GHQ ungünstig gewesen. Daher neigte die Diskussion um den Friedensparkentwurf im Prinzip eher zur Vorrangstellung des Gebetes für den Frieden als zur Hochschätzung der Trauer um die Opfer. Wenn man die damaligen Akten im Staatsamt durchliest, kann man feststellen, daß auch Tange selbst an der Diskussion teilnahm, wobei er die Wichtigkeit des Gebetes im Vergleich zur Trauer betonte“ (FUJIMORI 1999, S. 55).

Die Äußerung von FUJIMORI deutet vor allem aber darauf hin, daß durch die Errichtung der Denkmäler im Friedenspark das Problem der Nationalität und der damit verbundenen Kriegsverantwortung aufzutauchen drohte, das bis dahin mit dem kosmopolitischen Slogan „Weltfrieden“ versiegelt war.<sup>10</sup> Tatsächlich gibt es einige signifikante Beispiele, die das bis heute ungelöste Problem der Nationalität zeigen. Ein einziges, außerhalb Japans meist wenig erörtertes Beispiel möchte ich dafür nennen, und deshalb an das an den Rand des Parks verlegte Denkmal für die koreanischen Opfer hier nur nachdrücklich erinnern.

Das Problem der Nationalitäten tauchte nämlich schon bezüglich des offiziellen Grabmals für die Atombombenopfer in der Mitte des Parks auf. Als der von TANGE geplante riesige Bogen wegen finanzieller Probleme nicht errichtet werden konnte, bewarb sich der Japano-Amerikaner ISAMU NOGUCHI als Planer eines alternativen Monuments (Abb. 4).

---

10 Man könnte hier nicht nur über den Nationalismus und Kosmopolitismus Hiroshimas sprechen, sondern auch über den Lokalismus Hiroshimas, auf den ich jedoch nur hinweisen kann. Hiroshima ist neben Nagasaki als eine der wenigen Städte zu betrachten, die Kriegsruinen als „neue Tourismusmittel“ ausgenutzt haben (UBUKI 1999, S. 15). Das „Gesetz für die Friedensstadt Hiroshima“ durch die Friedenslogik zu legitimieren, das war die einzige Maßnahme für den Wiederaufbau Hiroshimas (ISHIMARU 1997, S. 7).

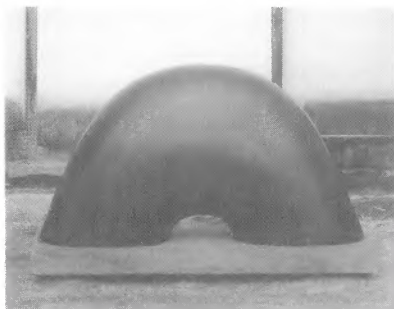


Abb. 4: Modell des Monumentes von Isamu Noguchi (Quelle: Hiroshima Igo [Nach Hiroshima]. Städtisches Museum der modernen Kunst, Hiroshima 1995, S. 45.)

NOGUCHI genoß schon damals einen weltweiten Ruf als Künstler. Aber die Behörde entschloß sich, den Plan von NOGUCHI nicht anzunehmen. Dabei spielte nicht etwa die künstlerische Qualität des Denkmalentwurfes eine irgendwie ausschlaggebende Rolle, sondern vor allem die negative Einstellung gegen Amerika, die ein prominentes Mitglieds des Spezialkomitees für den Friedenspark, HIDEITO KISHIDA, artikulierte. Sie beeinflusste wesentlich den Entschluß und die Atmosphäre des Komitees (FUJIMORI 1999, S. 54).<sup>11</sup> NOGUCHI fuhr zwar sofort nach Hiroshima und beschwerte sich beim damaligen Bürgermeister, SHINZO HAMAI, über den Beschluß. Er wurde jedoch, trotz der Bemühungen des Künstlers, nicht zurückgenommen (CS v. 08.04.1952, S. 3). Schließlich kam die Behörde zu dem Entschluß, erneut TANGE zum Planer des Monuments zu berufen. Dies entsprach auch dem starken Wunsch von KISHIDA, das Monument unbedingt von einem Japaner anfertigen zu lassen.

#### 4 Janusgesicht des Parks – Täter und Opfer

Trotz ihrer analytischen Unterscheidbarkeit und Klassifizierbarkeit konstituieren erst die im Park verbundenen drei Momente von Gebet, Gedenken und

---

11 In seinem Essay schrieb KISHIDA: „Wir dürfen nicht vergessen, daß die Amerikaner die Atombombe in Hiroshima abgeworfen haben, und daß Isamu Noguchi auch Amerikaner ist“ (KISHIDA 1958, S. 85). Er betont auch, daß er im Ausschuß unterstrichen hatte, das Grabmal im Zentrum des Friedensparks unbedingt von einem Japaner konzipieren zu lassen.



Trauer gemeinsam und in spannungsvoller Einheit den Raum des Gedenkens und der Erinnerung in Hiroshima. Als Symbol und Element dieser Einheit reicht wahrscheinlich die Erinnerung an die Ruine des Atombombendoms aus, der sowohl als Medium zur Erweckung des Gedenkens als auch als Anlage der Führung zu Trauer sowie darüber hinaus zum Gebet für den Frieden anzusehen ist.

Als problematisch wird jedoch manchmal der „Plot“ von Hiroshima angesehen, der auf der Verbindung dieser drei Momente beruht. Nicht selten wird nämlich kritisiert, daß der „Plot“ von Hiroshima, d.h. – in der Anwendung eines von der Narrativität historischer Erzählungen aus entwickelten Begriffs von Hayden White auf eine materiale Struktur und ihren Aussagegehalt – der stereotypische Zusammenhang von „Gedenken an Tod und Grauen“, „Trauer und Regeneration“, „Gebet für den Weltfrieden“. Er beherrscht die meisten Vorstellungen der Kriegsgeschichte bezüglich des Atombombenabwurfs, aber er verschleiert zugleich das Gedächtnis an die Taten der Japaner zur Kriegszeit. Wie YONEYAMA schreibt, wird solche Kritik besonders seit Ende der 1980er Jahre wiederholt vorgebracht, so daß – wie er kritisch hinzufügt – „sie in letzter Zeit auch in den ausländischen Massenmedien schon üblich geworden ist“ (YONEYAMA 1998, S. 231). Diese Kritik enthält die Behauptung, daß der „Plot“ von Hiroshima dazu führen könnte, die ernsthafte Diskussion über die japanische Kriegsverantwortung und „Nachkriegsverantwortung“ (TAKAHASHI 1999) zu verhindern.

Wie sich der „Plot“ von Hiroshima im Raum der Stadt selbst widerspiegelt, beschreibt schon BURUMA mit dem Wort „Hiroshimakult“. BURUMA gesteht, daß er bei seinem Besuch in Hiroshima ein ironisches Lachen nicht vermeiden konnte. Er wußte zwar, daß es eine „unangemessene und unanständige“ (BURUMA 1998, S. 129) Reaktion auf die Friedensstadt war. Aber „die tiefe Ernsthaftigkeit des Todes wird“, so schreibt er, „manchmal durch die Übertreibung mit der rituellen Auffälligkeit komisch und bringt eine Art Sentimentalismus statt Begeisterung“ hervor (ebd., S. 131). Er vertritt auch die Meinung, daß schon die quasi religiöse Atmosphäre der Stadt das Gedächtnis der Taten der Japaner verdeckt. Schließlich macht er die Leser darauf aufmerksam, daß die Stadt vor dem Bombenabwurf auch eine bekannte Militärstadt in Japan war. Darüber hinaus weist er darauf hin, daß der Friedenspark – Ort des Gedächtnisses der Opfer – mit der Insel „Ookunojima“ – Ort des Gedächtnisses der Übeltäter – in der Anordnung der Achsen und symbolisch gepaart ist, die im Setouchi-Meer, östlich von Hiroshima, liegt und auf der früher eine Fabrik zur Giftgaserzeugung stand.

Die Behauptung, daß Hiroshima auf solche Kritik gar nicht reagiert hätte, wäre aber übertrieben. BURUMAs Bemerkung, „als 1987 eine lokale Gruppe von Friedensaktivisten der Stadtverwaltung ein Gesuch überreichte, im Friedensmuseum auch die Geschichte der japanischen Aggression zu dokumentieren, wurde diese Bitte abgelehnt“ (BURUMA 1996, S. 135), trifft deshalb nicht zu. In Wirklichkeit wurde beschlossen, eine „Aggressorenecke“ im Museum einzurichten. Die Frage bleibt zwar auch jetzt noch, ob diese Änderung der Ausstellungsanlage zur Lösung des Problems der Kriegsverantwortung hinreichend beiträgt. Zumindest ist sie aber eine unübersehbare Reaktion der Stadt und der Ausstellungsmacher in Hiroshima auf die neue Phase der Diskussion über die Kriegsverantwortung, die seit den 1980er Jahren entstand. Auch im Bereich der Friedenspädagogik wird jetzt gefordert, den „Plot“ von Hiroshima zu überprüfen. Aber die Suche nach einem neuen, alternativen „Plot“ ist noch nicht beendet. Wie schmerzlich diese Suche ist, symbolisiert die Klage einer Friedenspädagogin in Hiroshima:

„Seit Mitte der 80er Jahre haben sich die Friedenspädagogen auch mit dem Problem der Kriegsverantwortung und der Taten von Japanern beschäftigt. Je intensiver sie sich jedoch damit befassen, desto öfter denken unsere Schüler, daß der Atombombenabwurf in Hiroshima zwangsläufig und notwendig war“ (FUNAHASHI 1999, S. 20).

Um das „Selbstmitleid“ (BURUMA 1996, S.135) von Hiroshima zu überwinden, wurde und wird oft gefordert, das Gedächtnis der Täter mit dem an die Opfer im „Plot“ von Hiroshima zu verbinden und damit das japanische Janusgesicht von Geschädigten und Übeltätern darzustellen, wie man es typischerweise in BURUMAs Argument finden kann. Die Verwirklichung dieser Strategie scheint jedoch schwieriger zu sein, als auf den ersten Blick zu vermuten ist. Die einfache Hinzufügung der vergessenen Hälfte des Gedächtnisses bringt uns nicht zur Lösung des Problems. Auf diese Schwierigkeit weist schon LYOTARD bei seiner Erörterung über Auschwitz hin (LYOTARD 1989). Nach seinem postmodernen Argument sind die Stimmen von Tätern und die von Opfern wesentlich heterogen, Exempel für einen „Widerstreit“, und sie schließen deshalb einander aus. LYOTARD setzt voraus, daß die Stimmen „mir“ selbst und „Anderen“ gehören, also verteilt sind. Aber bei diesem Problem sollte beachtet werden, daß beide Stimmen „mir“ innewohnen, oder besser gesagt, daß die Stimme von „Anderen“ in „mir“ und die von „mir“ in „Anderen“ wechselseitig auftaucht. Wie kann „ich“ selbst aber den Ausgleich beider Stimmen nicht nur herstellen, sondern dann auch noch in einem Gedächtnisraum gegenwärtig halten?

## 5 Verwitterung und Verweigerung des Gedächtnisses – Virtualisierung und Pädagogisierung

Eine Antwort auf die von Lyotard gestellte Frage liegt jenseits der hier gegebenen Möglichkeiten, aber bildungshistorisch ist noch die Frage von Bedeutung, wie sich die jüngste Tendenz in der Gestaltung des Gedächtnisraumes in Hiroshima darstellt und wie ihre künftigen Möglichkeiten sowie ihre Probleme zu beurteilen sind.

Man kann zwar sicherlich auch über das neue Konzept der Gedenkstätte für die Opfer der Atombombe im Friedenspark diskutieren, wie es nach dem Plan des Gesundheits- und Wohlfahrtsministeriums im März 2002 fertiggestellt sein soll. Aber bemerkenswerter als die Änderung des dreidimensionalen Gedächtnisraumes ist wohl seine Virtualisierung in den letzten Jahrzehnten des 20. Jahrhunderts. Heute kann man nicht nur auf mehreren Homepages Dokumente und Bilder über die Atombombe in Hiroshima sehen, der Atombombendom erscheint auch in seiner Gestalt vor der Bombardierung, und die Sicht auf das verlorene Stadtviertel wird durch computergraphische Technologie auf dem Bildschirm simuliert (Abb. 5; vgl. CS v. 21.01.1998, S. 3; v. 31.07.2000, S. 1).



Abb. 5: Computergrafische Rekonstruktion des durch die Atombombenexplosion vernichteten Stadtteils (Quelle Chogoku Shinbun v. 31.07.2000, S. 1)

NAGAYA, der das Fernsehprogramm für die Rekonstruktion des ehemaligen Stadtviertels redigierte, das innerhalb der Bürgerbewegung erarbeitet worden war, interessierte sich auch schon früh für die Virtualisierung des Gedächtnisraums und stellte selbst einen Entwurf für den „elektronischen Gedächtnispark Hiroshima“ vor:

„Heute kann man mit multimedialer Hilfe alle Bilder, Nachlässe, Zeugnisse und Gemälde der Atombombe im elektronischen Raum integrieren und aufbewahren sowie wieder erscheinen lassen, was in der Rekonstruktionsbewegung vor 30 Jahren unmöglich war. Das Gedächtnis von Hiroshima soll kontinuierlich an die Menschen aller Welt als ewige, lebendige Botschaft überliefert werden, um zu beweisen, daß unsere Bürgergesellschaft die Einprägung von Leben und Tod der Menschen als mindeste Pflicht der Zivilisation ansehen und zugleich durchführen kann“ (NAGAYA 1995, S. 91).

Im Gegensatz dazu gibt es zahlreiche Autoren, die an der Sinnhaftigkeit einer Ausdehnung des Gedächtnisraumes zweifeln. „Die dramatischen Folgen des Atombombenabwurfs auf Hiroshima sind seit mehreren Jahrzehnten durch Filme, Bilder, Schriften und Gemälde wiederholt dargestellt worden“, schreibt YONEYAMA, und sie spricht, weiter, über die „Verwitterung von Hiroshima“: Mit der „Verwitterung von Hiroshima“ ist hier die Tatsache gemeint, daß „der Ort Hiroshima durch die Überschwemmung mit simulacra im Laufe der Zeit sein Charisma und seine Kraft verloren hat, die den Nutzer der Kenntnisse über die Beschädigung in Hiroshima aufregen konnte“ (YONEYAMA 1998, S. 17 f.). Die Virtualisierung des Gedächtnisraums fördert, von diesem Standpunkt aus gesehen, ebenfalls die Tendenz, die „Überschwemmung“ mit simulacra zu fördern.

Die Frage nach der Überschwemmung mit simulacra bringt deshalb unabweichlich die „Realitätsdebatte“ auf die Tagesordnung, die bereits um das Diorama im Atombombenmuseum geführt worden ist (CS v. 24.06.1972, S. 15). Früher befanden sich insgesamt sechs Puppen im Museum, die die Kleidung von Atombombenopfern trugen. 1972 entschloß sich die städtische Behörde, statt alte Puppen im Schaufenster auszustellen, ein Diorama einzurichten, in dem fünf Wachpuppen mit frischer Wunde und Keloid stehen. Das Diorama stieß einerseits auf die Kritik, daß die schweigende Wahrheit der „echten“ Sachen wichtiger sei als die Anschaulichkeit; andererseits wurde auch die gegenteilige Meinung geäußert, daß die realistischer gestalteten Wachpuppen die „Wahrheit“ besser überliefern könnten.

Es geht und ging in dieser Kontroverse aber nicht darum, die Frage zu beantworten, ob das Original der Imitation überlegen ist oder umgekehrt. Wenn nur die Erfahrungen zu jener Zeit und an jenem Ort eigentlich als „echte



Tatsache“ gelten, muß man sagen, daß alle Versuche der Überlieferung solcher Erfahrungen als Repräsentationsversuche anzusehen sind, auch wenn solche Versuche von Betroffenen gemacht werden. Weist die „Realitätsdebatte“ letztlich nicht darauf hin, daß die Grenze zwischen „echten“ und „unechten“ Materialien undeutlicher ist, als man augenblicklich meint, so daß auch die Virtualisierung der Erinnerung nur den Modus modernisiert, in dem die Überlieferung konstruiert wird?<sup>12</sup>

Im Grunde genommen verlieren wir heute, über 50 Jahre nach dem Bombenabwurf, sogar mehr und mehr die Option, die Kraft von simulacra negieren oder ausschließen zu können, unabhängig von der Diskussion über den Vorteil und Nachteil der in der Fülle der Bilder drohenden Überschwemmung. Im Laufe der Zeit verfallen die Überreste, und auch die Betroffenen müssen irgendwann aus dem Leben scheiden. Es ist notwendig, Repliken der originalen Überreste, etwa der wegen der Bombenexplosion schwarz gewordenen Eßbehälter oder des verrosteten Dreirads der umgekommenen Kinder, zu produzieren, um die aussagekräftigen Objekte ausstellen zu können (CS v. 04.01.1997, S. 29; v. 22.02.1998, S. 22). Zeugen können bald auch nicht mehr persönlich und authentisch präsentiert werden, sondern berichten auf dem Bildschirm, tendenziell ewig, über ihre Erfahrungen. Es gehört zu den unvermeidbaren Mechanismen der Konstruktion von Erinnerung und der Bewahrung von Vergangenheit, daß nach Erfahrungsmöglichkeiten für Nicht-Mehr-Erfahrenes gesucht wird, auch wenn man noch fragen muß, ob dies als ausreichende Maßnahme der Realitätsgewinnung und Realitätsvergewisserung angesichts der Überschwemmung mit simulacra anzusehen ist. Die virtuellen Materialien besitzen nicht unbedingt eine überzeugende Realitätskraft, auch der elektronische Gedächtnisraum nicht, der als ein großes Archiv der nachgeahmten Materialien betrachtet werden kann.

HIDEO SASAKI, damaliger Chef des Hiroshima Friedenskultur-Zentrums, äußerte in der „Realitätsdebatte“, daß die Atombombe uns einen leeren Raum hinterlassen habe, und er betonte, daß wir diesem leeren Raum durch unsere Schöpfungsarbeit etwas hinzufügen müssen (CS v. 03.08.1973). Dies gilt auch heute noch. Aber es gibt nicht nur eine „Schöpfung“ auf Grund der „exakten Materialien“, wie SASAKI sie bevorzugte, sondern auch die „Schöpfung“ aus der Vorstellung der Unvorstellbarkeit. In dem kleinen Zwischenraum zwischen dem bisher bevorzugten Weg, der Wiederholung des traditio-

---

12 Nach dem Dioramakritiker JUN SHIMAMURA kann auch der Atombombendom nicht als echt angesehen werden, weil er durch die Renovierung „mit den flüssigen Plastiken“ zu einem nachgeahmten Objekt geworden sei (CS v. 03.08.1973).



nellen „Plots“ von Hiroshima, und dem jetzt offenstehenden, dem Weg der Erfindung eines neuen Plots, befindet sich anscheinend noch der dritte Weg, nämlich die Vorstellung von der Schwierigkeit der Vorstellung des Krieges, der auch mit den „exakten Materialien“ nicht vollständig verständlich ist. Der Raum als Medium des Gedächtnisses ist bestimmt auch für diese Strategie geeignet, sei es elektronisch, sei es dreidimensional.

Ungeachtet dieser Vielfalt an Möglichkeiten bleibt immer noch die Ambivalenz der Wirkung und die individuelle Differenz der Wahrnehmung. Bei einem längeren Besuch in Japan notierte der Philosoph GÜNTHER ANDERS schon 1958 in seinem Tagebuch über die Erinnerung an den Atombombenabwurf und seine Folgen in Nagasaki, kritisch gegenüber Denkmälern und ihren Möglichkeiten: „Gewiß, jedes Denkmal wäre hier gleichermaßen unangemessen. Selbst das des bedeutendsten Bildhauers. Im Vergleich mit der Größe des Unheils und der Untat würde wohl jedes, auch das ernsteste Kunstwerk unernst wirken.“

Angesichts des konkreten Denkmals in Nagasaki fügt er dann hinzu: „Akademisch waren meine Denkmal-Überlegungen hier nicht. Denn man *hat* hier ein Denkmal errichtet. Zwar nicht an dieser Stelle. Aber doch an einem so repräsentativen und sichtbaren Platz, daß nun dieser zum eigentlichen ‚Atomplatz‘ Nagasakis geworden ist. Aber dieses Denkmal ist ein Greuel.“ (Hervorh. i. O.) Und ANDERS schreibt weiter: „Man hätte nämlich auch hier, genau so wie in Hiroshima, das Kernstück des Unheils einfach unangetastet liegen lassen müssen.“<sup>13</sup> Man wird angesichts der Geschichte des Erinnerungsraums von Hiroshima kaum sagen können, daß das „Gedächtnis von Hiroshima“, von dem NAGAYA im Blick auf den Friedenspark sprach, diesen Erwartungen heute noch entspricht oder seit 1949 je entsprochen hätte. Es ist aktuell jedenfalls weit davon entfernt, daß man es „einfach unangetastet liegen (ge)lassen“ hätte, sondern es war immer Produkt der Nachgeborenen, Arbeit an den Überresten und an der Erinnerung zugleich, gestalteter Raum, nicht historisches Dokument, sondern Inszenierung der Erinnerung.<sup>14</sup> Das ist kein Makel des Parks, sondern die Form, in der wir die Vergangenheit gegenwärtig halten.

---

13 ANDERS 1959, S. 120.

14 Für den systematischen Kontext vgl. HAHN 2000.

## Literatur

- ANDERS, G.: Der Mann auf der Brücke. Tagebuch aus Hiroshima und Nagasaki. (1958). In: DERS.: Hiroshima ist überall. München (1959) 1982, S. 1–189.
- BURUMA, I: Erbschaft der Schuld. Vergangenheitsbewältigung in Deutschland und Japan. Reinbek b. Hamburg 1996.
- BURUMA, I.: The Missionary and the Libertine. Love and War in East and West. London 1997.
- FUJIMORI, T.: HIROSHIMA-KEIKAKU WO TENKAI SHITA ITO, SONO GO NO TANGE SHI NO KATSUDO (Absicht des Hiroshima-Planes von Tange und seine spätere Tätigkeit). In: Hiroshima Archiv für öffentliche Dokumente: KIYO (Bulletin). Hiroshima 1999, S. 41–67.
- FUNAHASHI, Y.: HIROSHIMA WO UKETSUGU TO IU KOTO. HIROSHIMA NO HEIWAKYOUIKU (Hiroshima zu übernehmen. Über die Friedenspädagogik in Hiroshima). In: NIHON NO KAGAKUSHA, Nr. 34, 1999, S. 20–24.
- Genbaku-Monument-Kenkyu-Group (Hrsg.): GENBAKUMONUMENT HIBUN SHUU (Inschriften der Atombombenmonumente). Vol. 1. Hiroshima 1978.
- Genbaku-Monument-Kenkyu-Group (Hrsg.): GENBAKUMONUMENT HIBUN SHUU (Inschriften der Atombombenmonumente). Vol. 2. Hiroshima 1985 (privat gedruckt).
- HAHN, A.: Inszenierung der Erinnerung. In: FISCHER-LICHTE, E./LEHNERT, G. (Hrsg.): Inszenierungen des Erinnerns. (Paragrana 9 [2000]), S. 21–42.
- ISHIMARU, N.: HEIWA-KINEN-TOSHI-HOU KARA NO MACHI-ZUKURI (Städtebau aufgrund des „Gesetzes der Friedensstadt Hiroshima“. In: NIHON NO KAGAKUSHA, Nr. 34, 1999, S. 5–9.
- KISHIDA, H.: HIROSHIMA NO HI (Denkmal in Hiroshima). In: KISHIDA, H.: EN (Verwandtschaften). Tokyo 1958, S. 83–87.
- LYOTARD, J.F.: Der Widerstreit. 2., korr. Aufl., München 1989.
- NAGAYA, T: BAKUSHIN-FUKUGEN-UNDO NO TANJO TO TENKAI (Geburt und Entwicklung der Rekonstruktionsbewegung des Explosionszentrums). In: KODAMA, K. (Hrsg.): SEIKI WO KOETE (Sprung ins neue Jahrhundert). Tokyo 1995.
- TAKAHASHI, T: SENGOKU-SEKININ-RON (Nachkriegsverantwortung). Tokyo 1999.
- TANGE, K.: GENJITSU TO SOUZOU (Wirklichkeit und Kreation). Tokyo 1966.
- DERS.: GIJUTSU TO NINGEN (Technologie und Menschen). Tokyo 1970.

- DERS.: TOSHI TO KENCHIKU (Stadt und Architektur). In: RONZA 9 (2000), S. 138–154.
- UBUKI, S.: HIBAKU NO JISSOU WO DOU TSUTAERUKA (Wie kann die Realität des Schadens von der Atombombe überliefert werden?) In: NIHON NO KAGAKUSHA, Nr. 34, 1999, S. 15–19.
- YONEYAMA, L.: Taming the Memoryscape. Hiroshimas Urban Renewal. In: Boyarin, J. (ed.): Remapping Memory. The Politics of Timescape. Minneapolis 1994, pp. 99–135.
- DIES.: KIOKU NO BENSHOU-HOU (Dialektik des Gedächtnisses). In: SHISO, Nr. 866, 1996, S. 5–29.
- DIES.: KIOKU NO MIRAICA NI TSUITE (Verzukunftlichung des Gedächtnisses). In: KOMORI, Y. u.a. (Hrsg.): NASHONARU-HISORI WO KOETE (Über die nationale Geschichte hinaus). Tokyo 1998, S. 231–248.
- DIES.: Hiroshima traces: time, space, and the dialectics of memory. Los Angeles 1999.

Anschrift des Autors:

Jun Yamana, Ph.D., Tokyo-Gakugei-Universität,  
Fakultät der Erziehungswissenschaft,  
4-1-1, Nukui-Kita-Machi, Koganei-Shi,  
184-8501 Tokyo/Japan  
E-Mail: yamana@u-gakugei.ac.jp



## **Authentizität und Symbolisierung, Gedenken und Lernen**

### **Anmerkungen zu Gedenkstätten in Deutschland und ihren Pädagogiken<sup>1</sup>**

#### **1 Einleitung**

Auch 55 Jahre nach dem Ende des Zweiten Weltkrieges und der Herrschaft des Nationalsozialismus ist ein Ende des Streits um den angemessenen Umgang mit der Vergangenheit in Deutschland nicht in Sicht, ja man kann angesichts der Entwicklungen seit der deutschen Vereinigung 1989/90 eine erneute Belebung der Auseinandersetzungen feststellen. Die Debatten um das „richtige“ Gedenken waren und sind charakterisiert durch eine spezifische Gemengelage politisch-moralischer Ansprüche sowie impliziter und expliziter pädagogischer Argumente. Das Gedenken ist dabei nicht Selbstzweck, sondern es beansprucht immer auch Orientierung für die Zukunft<sup>2</sup>, und bereits diese Zielsetzung ist in ihrer Struktur wie in ihrem Anspruch eminent pädagogisch. Dies kommt verdichtet auch zum Ausdruck in dem oft zitierten Diktum THEODOR W. ADORNOS aus dem Jahr 1966, die allererste Forderung an Erziehung sei, „daß Auschwitz nicht noch einmal sei“, wobei „Auschwitz“ als Symbol und Synonym für die nationalsozialistische Entrechtungs- und Vernichtungspolitik insgesamt steht (ADORNO 1971, S. 88).

Die Aufgabe, eine Wiederholung von „Auschwitz“ zu verhindern, wird als Aufklärungsarbeit meist vorrangig der Schule zugeschrieben.<sup>3</sup> Durch den

- 
- 1 Zuerst als Vortrag beim japanisch-deutschen Symposium „Pädagogik im Militarismus und Nationalsozialismus“, September 2000 in Hiroshima.
  - 2 Dieser Anspruch spiegelt sich auch in vielen Titelformulierungen von Büchern und Aufsätzen zum Thema (z.B. BACH 1987; Wer sich des Vergangenen nicht erinnert ... 1993; Haus der Wannsee-Konferenz o.J.; KONRAD/BOSCHKI/KLEHR 1995).
  - 3 Schon vor dem Ende des Krieges waren „Ent-Nazifizierung“, „Re-Education“, „Re-Orientierung“, „Umerziehung“ der Deutschen die Schlagworte für die neben der juristi-



Unterricht in den Fächern Geschichte und Politische Bildung sollen Kenntnisse über die Zeit des Nationalsozialismus und die Funktionsweise des nationalsozialistischen Herrschaftssystems vermittelt werden. Die Lehrpläne und Schulbücher zeugen von den kontinuierlichen Anstrengungen, deren Wirkungen jedoch immer neu durchaus skeptisch beurteilt werden (DUDEK 1995, bes. S. 249 ff.; ABRAM/HEYL 1996; HEYL 1997). Aber auch außerhalb der Schule werden seit einigen Jahren Möglichkeiten der Aufklärung über die deutsche Vergangenheit zwischen 1933 und 1945 gesucht. Es handelt sich dabei zumeist um ehemalige Konzentrationslager und anderer Orte der Planung und Ausführung von Verbrechen, die inzwischen als Gedenkstätten fungieren.<sup>4</sup>

In diesen Gedenkstätten ist primär die Einrichtung selbst als Ort des historischen Geschehens von Bedeutung. Im Laufe der Zeit hat sich in diesem Kontext unter der Bezeichnung „Gedenkstättenpädagogik“ auch ein eigenes pädagogisches Praxisfeld etabliert, das sowohl die Betreuung von Besuchern durch Führungen und Gespräche als auch spezielle Programme für Gruppen umfaßt, die in unterschiedlicher Dauer eine vertiefende Auseinandersetzung mit den Themen Nationalsozialismus, Entrechtung, Verfolgung und Ermordung ermöglichen sollen.<sup>5</sup> Über diese Absichten ist die Öffentlichkeit gut

---

schen Verfolgung von Kriegsverbrechern, Folterern und Mördern vordringliche Aufgabe, die sich die Siegermächte stellten (VOLLNHALS 1991; HEINEMANN 1981).

- 4 Die Nutzung dieser Orte als Gedenkstätten begann in beiden deutschen Staaten etwa zur selben Zeit: Die Einrichtung der ehemaligen Konzentrationslager Buchenwald bei Weimar und Sachsenhausen sowie Ravensbrück bei Berlin als „Nationale Mahn- und Gedenkstätten“ der DDR Ende der fünfziger Jahre fand zu Beginn sechziger Jahre ihr west-deutsches Pendant in der Einrichtung der Gedenkstätte im ehemaligen Konzentrationslager Dachau bei München (HERBERT/GROEHLER 1992; DANYEL 1995; FREI 1996; DUBIEL 1999). Zur Auseinandersetzung um die ästhetische, pädagogische und politische Gestaltung und Funktion von Mahnmalen und Gedenkstätten vgl. für Deutschland REICHEL 1995, in internationaler Perspektive YOUNG 1993 u. 1994; Überblicke über Gedenkstätten in Deutschland geben PUVOGEL/STANKOWSKI 1995; SCHAFFT/ZEIDLER 1996; DITTBERNER 1995. Zur Erwachsenenbildung vgl. BEHRENS-COBET 1998.
- 5 Auf diese explizite pädagogische Arbeit in den Gedenkstätten will ich hier nur verweisen, sie soll nicht Gegenstand der Analyse sein (EHMANN u.a. 1995). Daneben bieten die Zeitschrift „Zeichen“ von der Aktion Sühnezeichen/Friedensdienste e.V. sowie der „Gedenkstätten-Rundbrief“ und der Newsletter des Fritz-Bauer-Instituts in Frankfurt a.M. regelmäßig aktuelle Informationen. Zu den einzelnen Gedenkstätten sind Abhandlungen, Broschüren und Bücher erschienen, in denen Mitarbeiter über ihre Arbeit berichten und reflektieren (z.B. Bayerische Landeszentrale für politische Bildungsarbeit 1993; Erinnerung an die Vergangenheit 1987; Hessische Landeszentrale für politische Bildung 1994; Methoden der Gedenkstättenpädagogik 1994). Außerdem liegen zahlreiche Berichte von

informiert, die Frage ist nur, ob und wie diese Gedenkstätten ihren Auftrag erfüllen.

Im Mittelpunkt der folgenden Überlegungen steht deshalb die exemplarische Rekonstruktion der impliziten und expliziten Pädagogiken von Gedenkstätten in bzw. bei Berlin. Unter Gedenkstätten werden hier neben den schon genannten Einrichtungen in ehemaligen Konzentrationslagern die verschiedensten Orte und Formen der Erinnerung und des Gedenkens verstanden: Denkmäler, Mahnmale, Gedenktafeln, Installationen im öffentlichen Raum, Gedenksteine, historische Museen und Ausstellungen.<sup>6</sup> Im zweiten Teil des Beitrages werden vier verschiedene Gedenkstätten kurz vorgestellt: die Gedenkstätte im ehemaligen Konzentrationslager Sachsenhausen in Oranienburg bei Berlin, sowie in Berlin die Neue Wache, das geplante „Denkmal für die ermordeten Juden Europas“ und das Denkmal „Bibliothek“, das an die Bücherverbrennung von 1933 erinnern soll.

Systematisch werden im dritten Teil die vorgestellten Orte unter den Stichwortpaaren Authentizität und Symbolisierung, Identifikation und Identität sowie Gedenken und Lernen als Exempel für unterschiedliche Umgangsweisen mit der Vergangenheit analysiert. Im abschließenden vierten Teil wird keine neue Pädagogik für Gedenkstätten entworfen, sondern versucht, die angerissenen Fragen noch einmal zu bündeln. Dabei wird sich, so die leitende These, erweisen, daß die Pluralität der Formen des Gedenkens und des Lernens die einzig angemessene Antwort auf die Frage nach der Vergangenheit in der Moderne ist, auch wenn die Identitäts- und Traditionsstiftung und die Bildung des kollektiven Gedächtnisses dadurch erheblich erschwert sind.

---

Gruppenleitern vor, die Fahrten mit Jugendgruppen zu Gedenkstätten unternommen haben (z.B. NICKOLAI 1996). Stärker aus der Beobachterperspektive wird die Gedenkstättenpädagogik betrachtet von KUHLS 1996.

6 In Anlehnung an die Dokumentation „Gedenkstätten für die Opfer des Nationalsozialismus“ von PUVOGEL/STANKOWSKI 1995.

## 2 Die Orte und ihre Geschichte

### 2.1 Die Gedenkstätte im ehemaligen Konzentrationslager Sachsenhausen<sup>7</sup>

Das Konzentrationslager (KZ) Sachsenhausen in Oranienburg bei Berlin war eines der sieben Konzentrations-Hauptlager mit zahlreichen Außenkommandos, die vor Kriegsbeginn auf deutschem Boden existierten. Es wurde am 12. Juli 1936 als Lager für männliche Häftlinge eröffnet. Aufgrund seiner Nähe zu Berlin und als Ausbildungsort für KZ-Kommandanten und KZ-Wachpersonal nahm es eine Sonderrolle ein. Zudem befand sich seit 1938 in unmittelbarer Nähe die für alle Konzentrationslager zuständige Inspektion der Konzentrationslager. In den knapp neun Jahren seiner Existenz waren etwa 200.000 Häftlinge aus über dreißig Nationen registriert: politisch Verfolgte, Juden, Sinti und Roma, Homosexuelle, Zeugen Jehovas (auch „Bibelforscher“ genannt), sogenannte „Arbeitsscheue“ und „Berufsverbrecher“. Schätzungen zufolge wurden hier in Vergasungsfahrzeugen und Genickschußanlagen sowie in medizinischen Experimenten (z.B. nichtbehandelter Typhus) etwa 100.000 Menschen ermordet, darunter auch ca. 18.000 nicht-registrierte russische Kriegsgefangene. Im April 1945, als die alliierten Truppen auf Berlin vorrückten, wurden mehr als 30.000 Häftlinge auf „Todesmärsche“ Richtung Ostsee getrieben, in deren Verlauf einige tausend Menschen starben; die noch lebenden Häftlinge wurden Anfang Mai in der Nähe von Schwerin von sowjetischen Truppen befreit. Im Hauptlager selbst befanden sich bei der Befreiung noch etwa 3.000 kranke Häftlinge.

Nachdem von der Befreiung des Lagers im April/Mai 1945 bis Juli 1945 erste Untersuchungen über die Verbrechen in Sachsenhausen durchgeführt worden waren, richtete die sowjetische Besatzungsmacht gemäß dem Potsdamer Abkommen<sup>8</sup> in Sachsenhausen das „Speziallager Nr. 7“ ein. Rund 50.000 bis 60.000 Häftlinge waren hier bis 1950 interniert, mehr als zehntau-

---

7 Vgl. ENDLICH 1995, S. 73–79; REICHEL 1995, S. 137–144; SCHAFFT/ZEIDLER 1996, S. 237–255; MORSCH 1996; SCHWARZ 1996, S. 223–226.

8 „Kriegsverbrecher und jene, die an der Planung oder Verwirklichung nazistischer Maßnahmen teilgenommen haben, die Greueltaten oder Kriegsverbrechen nach sich zogen oder zum Ergebnis hatten, sind zu verhaften und vor Gericht zu stellen. Nazistische Führer, einflußreiche Nazianhänger und das leitende Personal der nazistischen Einrichtungen und Organisationen sowie alle anderen Personen, die für die Besetzung und ihre Ziele gefährlich sind, sind zu verhaften und zu internieren.“ (Zit. nach ZIMMER 1999, S. 64 f.)

send starben an Hunger, Kälte, Krankheiten oder Mißhandlungen – eine Tatsache, die bis 1989/90 in der DDR nicht öffentlich gemacht werden durfte.<sup>9</sup>

Nach der Auflösung des Speziallagers übernahm im Frühjahr 1950 die Kasernierte Volkspolizei<sup>10</sup> der neu gegründeten DDR das Gelände des Konzentrationslagers. Ein Teil der historischen Bauten wurde verändert und anders genutzt, ein anderer Teil zur Gewinnung von Baumaterial und Brennstoffen abgerissen. Seit Anfang der fünfziger Jahre gab es in der DDR erste Planungen zur Einrichtung von Gedenkstätten in den ehemaligen Konzentrationslagern Buchenwald, Ravensbrück und Sachsenhausen. Nachdem diese Planungen in Buchenwald schon 1958 und in Ravensbrück 1959 zum Abschluß gekommen waren, wurde schließlich am 22./23. April 1961 in Sachsenhausen die dritte „Nationale Mahn- und Gedenkstätte“ der DDR eingeweiht. Zusätzlich zu den noch erhaltenen Gebäuden wurden ein „Museum über den antifaschistischen Freiheitskampf der europäischen Völker“, das Mahnmal „Turm der Nationen“ und eine halbkreisförmige Betonmauer um den Appellplatz mit Andeutungen der Giebel der früher dort stehenden Baracken errichtet. Erst 1988 wurde eine Ausstellung über die jüdischen Häftlinge in Sachsenhausen in der Baracke Nr. 39 eingerichtet.

Nach der deutschen Einigung wurden die Ausstellungen neu konzipiert und dabei insbesondere der Akzent vom „antifaschistischen Freiheitskampf“ auf die Gesamtschau der Verfolgung und Ermordung verlagert. Im Sommer 1992 wurde zudem in der Baracke Nr. 39 des jüdischen Sonderlagers innerhalb des Lagergeländes eine ständige Ausstellung zu den in Sachsenhausen inhaftierten Juden eingerichtet, die einige Wochen später durch einen Brandanschlag zerstört, inzwischen aber wieder aufgebaut wurde.

---

9 Dies gilt gleichermaßen für das Konzentrationslager Buchenwald bei Weimar, in dem ebenfalls ein Speziallager eingerichtet wurde. Aufgrund der besonderen Bedeutung Buchenwalds für die antifaschistische Selbstinszenierung der DDR erregten die Veröffentlichungen zum Speziallager in Buchenwald nach 1990 erheblich größeres Aufsehen (jüngst ZIMMER 1999).

10 Die Kasernierte Volkspolizei war die Vorläuferin der Nationalen Volksarmee der DDR.

## 2.2 Die Neue Wache<sup>11</sup>

Die Neue Wache, ein Würfel mit Ecktürmen und umlaufendem Konsolge-sims mit einer Attika wie ein römisches Castrum und mit vorgesetzter Säulenhalle als Entrée, wurde zwischen 1816 und 1818, nach den Befreiungskriegen gegen NAPOLEON, nach Plänen des Architekten KARL FRIEDRICH SCHINKEL gebaut. Sie beherbergte bis zum Ende des Ersten Weltkrieges Arrestzellen und die Wachstube, in der Soldaten zum Schutz des Schlosses untergebracht waren, sowie seit 1900 die Hauptzentralstelle der Militärtelegraphie und der Militärpost. Nach 1918 stand sie einige Jahre leer und diente zeitweise als Notunterkunft für drei wohnungslose Familien, bis 1929/30 der preußische Ministerpräsident OTTO BRAUN (SPD) entschied, die Neue Wache als Ehrenmal für die Gefallenen des Ersten Weltkriegs umgestalten zu lassen. Die Reichsregierung und die preußische Regierung schrieben einen Wettbewerb aus, den der Architekt HEINRICH TESSENOW gewann. TESSENOW ließ den Hof der Neuen Wache bis auf eine runde Öffnung überdachen. In dem so entstandenen Raum stand ein schwarzer Granitfindling, auf dem ein Eichenlaubkranz in Gold und Silber lag.

Unter den Nationalsozialisten wurde die Neue Wache in ein „Reichsehenmal“ umgewandelt und der Findling wurde durch ein Kreuz und Kerzen ergänzt. Wie zuvor schon fanden auch in der Zeit des Nationalsozialismus Aufmärsche vor der Neuen Wache statt. Seit 1934 wurde hier der von der nationalsozialistischen Regierung eingeführte „Heldengedenktag“ gefeiert. Neu waren die beiden soldatischen Wachtposten, die das „Reichsehenmahl“ bewachten.

Im Zweiten Weltkrieg wurde die Neue Wache teilweise zerstört und erst 1951 wiederhergestellt. Nach einem Beschluß des (Ost-)Berliner Magistrats von 1956 wurde die Neue Wache zu einem Mahnmal für die „Opfer des Faschismus und Militarismus“ umgestaltet, wobei die Spuren des Krieges noch sichtbar waren und die ursprüngliche Installation kaum verändert wurde. 1960 wurde die neue Gedenkstätte mit militärischem Zeremoniell eingeweiht und seit 1962 wiederum von zwei Ehrenposten, Soldaten der Nationalen Volksarmee, bewacht. 1966 wurde die Gedenkstätte dann wieder einmal deutlich verändert: An die Stelle des schwarzen Granitfindlings trat ein geschliffenes Glasprisma, in dessen Innern eine Ewige Flamme brannte. Die

---

11 Vgl. DEMPS 1988; BÜCHTEN/FREY 1993; STÖLZL 1993; Akademie der Künste 1993; ENDLICH/LUTZ 1995, S. 114–115; REICHEL 1995, S. 231–246.



Inschrift „Den Opfern des Faschismus und Militarismus“ wurde an die rechte Innenwand verlegt und machte so dem Staatswappen der DDR Platz, das sich fortan im zentralen Blickfeld der Eintretenden befand. In die Gedenkstätte wurden die Leichname eines unbekannten Soldaten und eines von der SS erschossenen Häftlings sowie Behälter mit Erde aus verschiedenen Konzentrationslagern und von verschiedenen Schlachtfeldern des Zweiten Weltkriegs umgebettet.

Mit der politischen Wende in der DDR und der deutschen Vereinigung 1989/90 verschwanden zuerst die Wachsoldaten vor der Neuen Wache, dann wurde sie ganz geschlossen, begleitet von Kritik und Protesten. 1993 wurde sie nach Maßgabe der Vorstellungen des damaligen Bundeskanzlers, HELMUT KOHL, umgestaltet und am Volkstrauertag<sup>12</sup> als zentrale Gedenkstätte der Bundesrepublik Deutschland für die „Opfer von Krieg und Gewaltherrschaft“ neu eröffnet. Das Prisma und die Ewige Flamme wurden durch eine vergrößerte Replik der Skulptur „Mutter mit totem Sohn“ von KÄTHE KOLLWITZ ersetzt. Seit Ende des Jahres 1993 dient die Neue Wache nunmehr als Ort, an dem Staatsgäste und Vertreter des öffentlichen Lebens bei Staatsbesuchen und am Volkstrauertag Kränze niederlegen.

### 2.3 Das Denkmal für die ermordeten Juden Europas<sup>13</sup>

1988/89, also noch vor der politischen Wende in der DDR und vor der deutschen Vereinigung, wurde von einer privaten Westberliner „Bürgerinitiative“ mit dem Namen „Perspektive Berlin e.V.“ dazu aufgerufen, „endlich für die Millionen ermordeter Juden ein unübersehbares Mahnmal in Berlin zu errichten“. Diese Initiative zu dem kurz als „Holocaust-Mahnmal“ oder „Holocaust-Denkmal“ bezeichneten „Denkmal für die ermordeten Juden Europas“ wurde 1992 durch eine Übereinkunft zwischen dem Bundesministerium des Innern, der Berliner Senatsverwaltung für Kulturelle Angelegenheiten und

---

12 Der Volkstrauertag ist in der Bundesrepublik Deutschland seit 1952 der nationale Trauertag zum Gedenken an die Opfer beider Weltkriege und des Nationalsozialismus. Er wird jedes Jahr zwei Sonntage vor dem 1. Advent begangen.

13 Vgl. hierzu u.a. ENDLICH/LUTZ 1995, S. 116–118; Bürgerinitiative Perspektive Berlin e.V. 1995; Neue Gesellschaft für bildende Kunst 1995. Seit 1999, also nach Abschluß des zweiten Wettbewerbs, liegen zudem drei Dokumentationen der Auseinandersetzungen über das sog. „Holocaust-Mahnmal“ vor: CULLEN 1999; JEISMANN 1999; HEIMROD/SCHLUSCHE/SEFERENS 1999. Der zuletzt genannte großformatige Band gibt auf fast 1.300 Seiten die ausführlichste Dokumentation zum Mahnmalstreit, wenngleich hier manche Texte fehlen, die in den anderen beiden Bänden abgedruckt sind (KIRSCH 1999).

dem aus der „Perspektive Berlin e.V.“ hervorgegangenen Förderkreis zu einem staatlichen Vorhaben.

Zwei Jahre später wurde der erste Wettbewerb für das Denkmal ausgeschrieben. Bis Ende 1994 wurden 528 Entwürfe eingereicht. Die Wettbewerbsjury vergab im März 1995 zwei erste Preise, die beide heftige Kontroversen in der Öffentlichkeit auslösten. Die Auslober des Wettbewerbs, die Bundesregierung, das Land Berlin und der Förderkreis, einigten sich zwar im Verlauf des Frühjahrs 1995 auf einen der beiden preisgekrönten Entwürfe, zu einer Realisierung kam es jedoch nicht, weil der damalige Bundeskanzler, HELMUT KOHL, sich Ende Juni 1995 gegen die prämierten Entwürfe aussprach.

Daraufhin wurde ein neues Verfahren in Gang gesetzt, zu dem drei öffentliche Colloquien und eine neuerliche, nunmehr geschlossene Ausschreibung gehörten. 25 Künstler und Architekten wurden im Sommer 1997 aufgefordert, Entwürfe einzureichen. Diese Entwürfe wurden von einer Findungskommission begutachtet, die zwei Empfehlungen aussprach. Die Auftraggeber ergänzten diese Auswahl durch zwei weitere Entwürfe. Alle eingereichten Arbeiten wurden ausgestellt und in Diskussionsveranstaltungen mit den Künstlern öffentlich diskutiert. Im Januar 1998 einigten sich die Träger auf den Entwurf von PETER EISENMAN und RICHARD SERRA, allerdings mit Überarbeitungswünschen. Die endgültige Entscheidung wurde jedoch auf die Zeit nach der Bundestagswahl im September 1998 verschoben. Die neue Bundesregierung aus SPD und Bündnis 90/Die GRÜNEN legte fest, daß der Bundestag über das Denkmal entscheiden sollte. Der neue Staatsminister für Kultur, MICHAEL NAUMANN, plante wiederum eine völlig andere Holocaust-Gedenkstätte in Form eines Museums mit Bibliotheks- und Forschungszentrum. Im Januar 1999 präsentierte daraufhin PETER EISENMAN einen überarbeiteten Entwurf, in dem das Denkmal mit einem Informationszentrum verbunden wurde. Im Sommer 1999 beschloß der Deutsche Bundestag, diesen Entwurf realisieren zu lassen. Baubeginn sollte der 27. Januar, der „Gedenktag für die Opfer des Nationalsozialismus“<sup>14</sup>, sein. Dieser Termin wurde jedoch nicht eingehalten, weil die Diskussion um das zusätzliche Dokumentationszentrum, das den Charakter des Mahnmals erheblich verändert, nicht abreißen wollte. Am 7. Juli 2000 schließlich präsentierte P. EISENMAN ein

---

14 Dieser Gedenktag wäre ebenfalls eine eigene Abhandlung wert. Am 27. Januar 1945 wurde das Konzentrations- und Vernichtungslager Auschwitz von der Roten Armee befreit. 1995 wurde dieser Tag vom damaligen Bundespräsidenten ROMAN HERZOG zum Gedenktag erklärt und 1996 erstmals offiziell begangen.

neues Modell des Mahnmals mit einem unterirdischen Ort der Information. Der Gesamteindruck des Mahnmals wird dadurch nicht beeinträchtigt, so daß nun endgültig die Umsetzung dieses Entwurfs beschlossen wurde.<sup>15</sup>

## 2.4 „Bibliothek“ – Das Denkmal zur Erinnerung an die Bücherverbrennung vom 10. Mai 1933<sup>16</sup>

Am 10. Mai 1933 wurden auf dem Opernplatz zwischen der Oper und der alten Königlichen Bibliothek und direkt gegenüber dem Hauptgebäude der Berliner Friedrich-Wilhelms-Universität im Rahmen einer zentral gelenkten „studentischen Aktion“<sup>17</sup> die Bücher von Gegnern des Nationalsozialismus, darunter KURT TUCHOLSKY, HEINRICH MANN, SIGMUND FREUD, KARL MARX, verbrannt. Die Bücherverbrennung markierte einerseits den Beginn der „Säuberung“ der öffentlichen Bibliotheken in Deutschland und der Vertreibung der Autoren, sie war aber auch ein Menetekel für die späteren Morde, das heute oft mit den Worten HEINRICH HEINES zum Ausdruck gebracht wird: „Das war ein Vorspiel nur, dort, wo man Bücher verbrennt, verbrennt man auch am Ende Menschen“ (HEINE 1823/1976, Vers. 243 f.).

Der Platz wurde nach dem Zweiten Weltkrieg in „Bebelplatz“ umbenannt und diente bis 1994 als Parkplatz. An die Bücherverbrennung erinnerte bis

<sup>15</sup> Inzwischen ist ein Streit darüber entbrannt, ob unter dem Bebelplatz, um das unterirdische Denkmal herum, eine Tiefgarage gebaut werden darf. Der Künstler wehrt sich vehement dagegen, mit dem Argument, daß die Aura des Kunstwerkes darunter leide, und erwägt, das Denkmal zurückzuziehen. Die leeren Regale seien ein Ort der Erinnerung, „eine Tiefgarage dagegen bedeutet das Vergessen“ (Frankfurter Allgemeine Zeitung v. 31.7.2001, S. BS6).

<sup>16</sup> Vgl. die Pressedokumentation zu dem Denkmal, die im Rahmen einer Ausstellung erhältlich war sowie das Interview mit dem Künstler MICHA ULLMANN „Mann (sic!) soll nicht sehen müssen!“ 1995 sowie ULLMANN o.J.; ENDLICH/ LUTZ 1995, S. 119–120.

<sup>17</sup> An diesem Tag hielt unmittelbar vor der Bücherverbrennung ALFRED BAEUMLER seine Antrittsvorlesung als Professor für politische Pädagogik an der Berliner Universität, in der er gegen Ende seiner Ausführungen auch den Umgang mit dem politischen Gegner anspricht: „Wer nicht mit uns leben und sterben kann, der wird nicht als Ketzer verbrannt. Er bleibt unbehelligt, wenn er uns nicht angreift. ... Wir stellen es dem Einzelnen nicht frei, die Symbole anzugreifen und zu verwerfen, in denen sich unsere Einigkeit offenbart. Sie ziehen jetzt hinaus, um Bücher zu verbrennen, in denen ein uns fremder Geist sich des deutschen Wortes bedient hat, um uns zu bekämpfen. Auf dem Scheiterhaufen, den Sie errichten, werden nicht Ketzer verbrannt. Der politische Gegner ist kein Ketzer, ihm stellen wir uns im Kampfe, er wird der Ehre des Kampfes teilhaftig. Was wir heute von uns abtun, sind Giftstoffe, die sich in der Zeit einer falschen Duldung angesammelt haben.“ (BAEUMLER 1943, hier S. 137)

dahin lediglich eine Tafel am Alten Palais, einem Gebäude am Rande des Platzes. Im Jahr 1993, 60 Jahre nach der Bücherverbrennung, wurde ein Wettbewerb für ein Denkmal zur Erinnerung an die Bücherverbrennung ausgeschrieben. Diesen Wettbewerb gewann der israelische Künstler MICHA ULLMANN. Er entwarf passend zum Thema eine Bibliothek, jedoch nicht als Gebäude, in das man eintritt und Bücher lesen oder leihen kann, sondern als einen „unterirdischen, hermetisch abgeschlossenen Raum, in der Mitte des Bebelplatzes“. Dieser unterirdische Raum wird erhellt durch künstliche Beleuchtung von innen und durch das Tageslicht, das von außen durch das begehbare Glasfenster einfällt. Er stellt eine leere Bibliothek dar, „deren Wände mit Regalen aus weißverputztem Beton verkleidet sind, in denen etwa 20.000 Bücher Platz hätten. Die Bibliothek ist nur vom Bebelplatz aus durch ein Glasfenster, das in die Decke des Raumes eingelassen ist, einsehbar. Dieses Glasfenster ist begehrbar“ (ULLMANN o.J.).

Das Glasfenster ist ebenerdig angelegt und wird erst sichtbar, wenn man kurz davor steht oder indirekt dadurch, daß man von weitem Menschen dort stehen sieht. Auf dem Platz erhebt sich kein von weitem sichtbarer Hinweis auf die unterirdische Bibliothek, lediglich bei Nacht ist das Licht der künstlichen Beleuchtung der Bibliothek schon von weitem zu erkennen. Wer das Innere der „Bibliothek“ sehen will, muß sich fast auf das Glasfenster stellen. Dabei läßt es sich nicht vermeiden, daß der Betrachter, die Umgebung und der Himmel sich in dem Glas spiegeln. Steht man an der Glasplatte und schaut in die Tiefe, entdeckt man also sich selbst im Spiegelbild. Man wird so auf sich selbst zurückgeworfen, der Betrachter selbst steht im Mittelpunkt. Der Künstler selbst denkt also wirkungsorientiert und insofern „pädagogisch“. Dies leitet über zu der systematischen Frage nach den expliziten und impliziten Pädagogiken der vorgestellten Gedenkstätten.<sup>18</sup>

---

18 Am 30. März 2001 hat sich das Kuratorium der Denkmalsstiftung auf einen Entwurf für den „Ort der Information“ geeinigt. Das Stelenfeld soll unterirdisch in verschiedenen Varianten fortgesetzt werden. Der unterirdische „Ort der Information“ wird neben einem Foyer vier Räume umfassen: einen „Raum der Stille“ (innere Einkehr und Information über den Zweck des Mahnmals), einen „Raum der Schicksale“ (Informationen über die Leidenswege einzelner Familien), einen „Raum der Namen“ (die Namen der Holocaust-Opfer werden vorgelesen und können per Computer recherchiert werden) sowie einen „Raum der Orte“ (Informationen über die nationalsozialistischen Vernichtungsstätten in Europa). Baubeginn wird nach zuversichtlichen Einschätzungen noch im Jahre 2001 sein.



### 3 Die Pädagogiken der Gedenkstätten

#### 3.1 Authentizität und Symbolisierung – oder: „Eine Dunkelzelle ist nicht dunkel, wenn sie gezeigt wird ...“<sup>19</sup>

Die erste und dominierende Prämisse der Gedenkstättenarbeit heißt, daß der Authentizität des Ortes eine besondere Bedeutung für die Ermöglichung von Lernprozessen zukomme. Was aber ist ein authentischer Ort? Das Wort „authentisch“ ist ein griechisch-lateinisches Lehnwort und bedeutet soviel wie „glaubwürdig und zuverlässig verbürgt“ oder, einfacher, auch „echt“ (DUDEN 1989, S. 55). Der authentische Ort wäre demnach der Ort, an dem ein bestimmtes Geschehen stattgefunden hat und gegenwärtig ist, das wiederum Grund für den Besuch dieses Ortes ist.

In unserem Falle wären also z.B. der Bebelplatz und die Gedenkstätte im ehemaligen KZ Sachsenhausen solche authentischen Orte, während die Neue Wache und das „Denkmal für die ermordeten Juden Europas“ als nicht-authentisch zu gelten hätten. Doch was ist am Bebelplatz und an der Gedenkstätte in Sachsenhausen authentisch? Der Bebelplatz sieht als Platz völlig anders aus als 1933 und auch das ehemalige KZ Sachsenhausen ist nicht mehr im Originalzustand erhalten: Gebäude wurden abgerissen und teilweise Jahre später rekonstruiert; die Umfassungsmauer des Lagers wurde verändert, so daß Bereiche, die ursprünglich außerhalb des Lagers lagen, sich nun innerhalb des Lagergeländes befinden; Stacheldrahtzäune wurden restauriert bzw. erneuert; die nach dem Brandanschlag zerstörte Baracke Nr. 39 des Sonderlagers wieder aufgebaut; Teile der Gebäude und des Geländes wurden nach 1945 erneut als Lager bzw. als Kaserne genutzt. Kurz: Der Ort, den man heute sieht, ist nicht der Ort, der er damals war. Es ist inszenierter Raum, hergestellt, um bestimmte Eindrücke zu bewirken, konstruierte Authentizität, wenn man so paradox formulieren darf.<sup>20</sup>

---

19 Kollektiv Buchenwald 1996, hier S. 188.

20 Dies gilt nicht nur für das Lager Sachsenhausen, sondern für alle Konzentrationslager auf deutschem Boden. Die Relikte wurden abgetragen und durch Denkmäler ersetzt. Vgl. dazu den Überblick bei HOFFMANN 1998. Aber selbst wenn man die Relikte pflegt und konserviert, kann man dem Problem der ‚Vergegenwärtlichung‘ der Vergangenheit nicht entgehen: Die „Praxis der Konservierung ... ist immer eine Praxis der jeweiligen Gegenwart ... (Sie) stellt das Objekt der Vergangenheit nicht her, wie es einmal war, sondern wie es nach den Kriterien der gegenwärtigen Konservierungspraxis in der Vergangenheit einmal



Authentische Erfahrung an diesem Ort bleibt jedoch denen vorbehalten, die von dem Geschehen an diesem Ort unmittelbar betroffen waren.<sup>21</sup> Diese authentische Erfahrung kann nicht vermittelt werden, es sei denn um den Preis der Wiederholung. JEAN AMÉRY, selbst in nationalsozialistischer Haft Gefolterter, stellt dazu fest, daß insbesondere im Hinblick auf die zugefügten Schmerzen und die „Gefühlsqualität“ „die Grenze sprachlichen Mitteilungsvermögens“ erreicht sei: „Wer seinen Körperschmerz mit-teilen (sic!) wollte,

---

gewesen sein soll.“ Von „Authentizität der historischen Gegenstände“ solle also besser nicht gesprochen werden (PARMENTIER 1996, S. 52).

- 21 Vgl. dazu die folgende Passage aus SEMPRUM 1995: „Es war am nächsten Tag, einem Sonntag, auf dem Appellplatz von Buchenwald ... Wir waren im Wagen angekommen ... Das Fernsteam erwartete uns an Ort und Stelle. Wir sind auf der Straße der Adler angekommen, die zum Eingangstor von Buchenwald führt. Aber es gab keine Hitler-Adler mehr, keine hohen Säulen mehr, um sie in den Himmel ragen zu lassen, zu dem früher der Rauch des Krematoriums aufstieg. Es gab die Straße, ein paar Baracken der SS-Siedlung waren übriggeblieben. Das monumentale Eingangstor mit dem Kontrollturm war noch immer da. Wir sind ... durch das Gitter gegangen. Ich habe mit der Hand über die Buchstaben der aus dem Schmiedeeisen des Eingangsgitters geschnittenen Inschrift gestrichen: JEDEM DAS SEINE.

Ich kann nicht sagen, daß ich bewegt war, das Wort ist zu schwach. Ich wußte, daß ich nach Hause zurückkehrte. Nicht die Hoffnung mußte ich am Eingang dieser Hölle fahren lassen, ganz im Gegenteil. Ich ließ mein Alter fahren, meine Enttäuschung, die Fehlschläge und Leerstellen des Lebens. Ich kehrte zu mir zurück, will sagen, in das Universum meiner zwanzig Jahre: die Welt seiner Zornesausbrüche, seiner Leidenschaften, seiner Neugier, seines Lachens. Vor allem seiner Hoffnung. Ich ließ alle tödliche Verzweiflungen fahren, die sich im Laufe eines Lebens in der Seele anhäufen, um die Hoffnung meiner zwanzig Jahre wiederzufinden, die der Tod umzingelt hatte.

Wir waren durch das Gitter gegangen, der Wind des Ettersbergs hat mich ins Gesicht getroffen ... Ich konnte nichts sagen, ich bin stehengeblieben, ergriffen von der dramatischen Schönheit des Raums, die sich meinem Blick bot. ... Der Tag würde kommen, relativ bald, an dem es keine Überlebenden von Buchenwald mehr gäbe. Es würde kein unmittelbares Gedächtnis von Buchenwald mehr geben: niemand mehr könnte mit Wörtern der körperlichen Erinnerung sprechen, nicht nur mit den Worten einer theoretischen Rekonstruktion sagen, wie der Hunger, der Schlaf, die Angst gewesen war, die gleißende Gegenwart des absolut Bösen – in dem Maße absolut, wie es in jedem von uns nistet, als mögliche Freiheit. Niemand mehr hätte in seiner Seele und seinem Gehirn unauslöschlich den Geruch von verbranntem Fleisch der Verbrennungsöfen. ...

Doch eines Tages wird niemand mehr die reale Erinnerung an den Rauch haben: es wird nur noch eine Phrase sein, ein literarischer Beleg, eine Idee von Geruch. Geruchslos also.“ (S. 342 ff.)

wäre darauf gestellt, ihn zuzufügen und damit selbst zum Folterknecht zu werden.“<sup>22</sup>

Bilder können davon einen Eindruck geben, Schilderungen von Überlebenden können erschüttern, Dokumente können die Faktizität des Geschehenen belegen: authentische eigene Erfahrung ist das jedoch nicht. Daß aber auch eigene Erfahrung, eigenes Erleben von Gedenkstättenbesuchern gewünscht wird, wird daran deutlich, daß sich Gedenkstättenbesucher gelegentlich auf Prügelböcke oder Krematoriumsschieber legen.<sup>23</sup> Bei aller Kritik an solchen Handlungen lassen sie das im Grunde genommen hilflose Bedürfnis nach eigener, durchaus körperlicher Erfahrung deutlich werden, das in der Inszenierung der Orte und durch Dokumente allein nicht befriedigt werden kann. Wie man mit diesem Bedürfnis allerdings in kontrollierter Weise umgehen kann, ist offen.

Weder der Ort ist also authentisch, noch ist das Erleben authentisch vermittelbar, selbst dann nicht, wenn man die Besucher der Gedenkstätten wie Häftlinge in Konzentrationslagern behandeln würde. Auch das wäre, so zynisch es klingt, lediglich Inszenierung. Wenn aber Authentizität im vollen Wortsinne nicht zu erreichen ist, fragt sich doch, warum man auf sie so viel Wert legt. Hier ist eine pädagogische Suggestion am Werk, die unterstellt, daß nur der authentische Ort authentische Lernerfahrungen ermöglicht. Es deutet sich aber an, daß das Beharren auf nicht einlösbarer, also nur scheinbarer Authentizität möglicherweise sogar Erfahrung verhindert, weil die Suggestion von Erleben und Nachvollzug durch die vermeintliche Authentizität dem Besucher als „Erfahrung“ ausreicht und die rationale Auseinandersetzung sich scheinbar erübrigt.<sup>24</sup>

Fragwürdig wird der Anspruch auf Authentizität schließlich auch dann, wenn man sich der Debatte um Mahnmale und Denkmäler als Stätten des

---

22 AMÉRY 1980, S. 63. Vgl. auch SEMPRUN 1984, S. 273: „Von welcher Erfahrung solltest du zu ihnen sprechen, da du keine andere Erfahrung zu vermitteln hattest als die des Todes, das heißt, das einzige, das du zwangsläufig nicht erlebt haben konntest, das nur ein anderer erlebt haben konnte?“ Systematisch ist dieses Problem behandelt bei LYOTARD 1989.

23 Ein Journalist berichtete 1989 auf dem DDR-Historikerkongreß, daß er einen Jungen „in Sachsenhausen von einem Krematoriumsschieber zerren mußte, auf den er sich – unter dem Gelächter seiner Klassenkameraden – zum ‚Probeliegen‘ niedergelassen hatte“ (zit. nach SCHUBARTH/PSCHIERER/SCHMIDT 1991, S. 7). Aus der Gedenkstätte Neuengamme wird berichtet, daß „nicht wenige Besucher ... sich über den (Prügel-)Bock (legen)“ (BRINK 1995, S. 63).

24 Überlegungen in diese Richtung finden sich auch bei BRINK 1995.

Mahnens und Gedenkens an anderen, in diesem Sinne nicht-authentischen Orten in Deutschland und in anderen Ländern zuwendet. Das Argument der Authentizität wird durch diese anderen Orte des Gedenkens in Frage gestellt, denn es wird wohl kaum geleugnet werden können, daß Gedenkstätten wie Yad Vashem in Israel oder das Holocaust Memorial Museum in Washington D.C. in den USA Wirkungen erzeugen. Warum sollte dies bei Gedenkstätten an nicht-authentischen Orten in Deutschland nicht möglich sein?

### **3.2 Identifikation und Identität – oder: Von der Negation der Negation**

In der Gedenkstättenarbeit ist immer auch die Frage nach der Identifikation und der Bildung von kollektiver Identität von Bedeutung, wobei allerdings gerade aus deutscher Perspektive fraglich ist, womit sich die Besucher einer Gedenkstätte identifizieren sollen. Gedenkstätten dienen auch eher der zweifachen pädagogischen Aufgabe, Kontinuität in der Tradition des Erinnerns zu sichern und Veränderung in der Zukunft zu ermöglichen. Gedenkstätten stellen eine Möglichkeit der Traditionsstiftung und Überlieferung dar. Während jedoch traditionelle Denkmäler das Erhabene und Gute repräsentierten, an dem man sich positiv orientieren konnte, geraten die Stätten der Erinnerung an die nationalsozialistischen Verbrechen konstitutiv in eine Aporie: Konnten National- und Kriegerdenkmäler vor „Auschwitz“ noch scheinbar ungebrochene Kontinuität und positive Identifikation ermöglichen, verlangen Erinnerungsstätten an den Nationalsozialismus nach „Auschwitz“ von den deutschen Besuchern eine negative Identifikation.

Gedenkstätten und Denkmäler zum Nationalsozialismus passen „nicht in die Tradition des Denkmals als heroische Glorifizierung und Symbol des Triumphes“, sie können keine legitimierende und identitätsstiftende Funktion mehr beanspruchen (HUYSEN 1994, S. 15; vgl. auch NIETHAMMER 1992; ZIMMERMANN 1992; SANDKÜHLER 1992). Das Identifikations- und Identitätsproblem kommt am deutlichsten zum Ausdruck im Vergleich der Neuen Wache und des „Denkmals für die ermordeten Juden Europas“. Im Fall des „Denkmals für die ermordeten Juden Europas“ setzen die Nachkommen der Täter den Opfern ein Denkmal, weil eine Identifikation mit den Tätern und ihren Taten nicht möglich ist. Das Denkmal bezieht sich allerdings auch nur auf eine Opfergruppe und schließt die anderen Opfergruppen aus, wie kritisch angemerkt wird. Bei der Neuen Wache hingegen, die als zentrale deutsche Gedenkstätte dem Gedenken an die Opfer der beiden Weltkriege und des Nationalsozialismus dienen soll, werden alle Opfer berücksichtigt, wobei

jedoch keine Unterscheidung zwischen denen, die „nur“ Opfern waren, und Tätern, die zu Opfern wurden, getroffen wird. Schließlich konnten auch KZ-Aufseher Opfer des Zweiten Weltkrieges gewesen sein und die Generale des späten militärischen Widerstands gegen HITLER und sein Regime waren durchaus auch Täter.

Diese nicht vorhandene Unterscheidung war und ist ein zentraler Punkt bei den Auseinandersetzungen über diese zentrale Gedenkstätte der Bundesrepublik Deutschland. Sie kann auch durch eine zusätzlich angebrachte Tafel nicht ausgeglichen werden, auf der die verschiedenen Opfergruppen aufgeführt werden. Überspitzt gesagt, wird von den Kritikern eine deutliche Abgrenzung der „guten“ von den „bösen“ Opfern gefordert. Die „guten“ Opfer wären dabei diejenigen, die „unschuldig“ waren oder weil sie von Beginn an Widerstand leisteten und durch Deutsche und deren Handlanger ermordet worden sind; die „bösen“ Opfer wären diejenigen, die quasi durch eigenes Verschulden als Täter, Helfer oder Mitläufer des nationalsozialistischen Regimes und seiner Taten umgekommen sind.

Auch hier wird die negative Identifikation und damit das Problem der Identitätsbildung sichtbar, denn die Täter, Helfer und Mitläufer fallen als positive Identifikationsmöglichkeit aus. Andererseits erscheint die Identifikation mit den „guten“ Opfern als bloße Negation der Negation, als Distanzierung und nicht als Fixpunkt einer positiven Identifikation. Dieses Problem der negativen Identifikation läßt sich wahrscheinlich nicht lösen; es ist die historische Hypothek, die jeden Versuch, eine für alle akzeptable Lösung herbeizuführen, zum Scheitern verurteilt.

### **3.3 Gedenken und Lernen – oder: Zweierlei Pädagogiken**

Gedenkstätten dienen dem Eingedenken, dem Erinnern an eine Vergangenheit, die in der Regel nicht mehr selbst erlebt wurde. In den letzten Jahren jedoch werden den Gedenkstätten weitere Funktionen zugeschrieben: Orte der Dokumentation und Forschung, vor allem aber Orte des Lernens zu sein. Wie verhalten sich diese Erwartungen und Zuschreibungen zueinander? Analytisch lassen sie sich gut unterscheiden. Bezogen auf die Handlungen Gedenken und Lernen kann man festhalten, daß Gedenken und Lernen nicht nur zwei unterschiedliche, sondern zwei nicht uno actu miteinander vereinbare Modi des Umgangs mit der Vergangenheit sind.

Lernen ist ein zukunfts-, problem- und zielorientierter, kognitiver Akt, der zwar auch mit Emotionen verbunden sein kann, doch immer auch der reflexiven Distanz bedarf. Die Vermittlung der Geschichte des Nationalsozialis-



mus und des mit der nationalsozialistischen Herrschaft verbundenen industriell betriebenen Massenmordes an die Nachgeborenen ist nur auf der Grundlage der Historisierung<sup>25</sup> des Geschehenen möglich, sie setzt den Versuch wenn nicht des Verstehens, so doch der Erklärung voraus und treibt die Historisierung dadurch sogar voran. Um das Geschehene vermitteln zu können, muß es faßbar, sagbar, begreifbar werden, also distanziert und nicht nur erinnert. Die „Dialektik der Aufklärung“ bzw. „Dialektik der Ordnung“ kann selbst, und das ist ebenfalls Teil dieser Dialektik, nur rational analysiert und vermittelt werden.<sup>26</sup> Wird jedoch das Geschehene als etwas „Unfaßbares“, „Unsagbares“, „Unbegreifliches“ aufgefaßt, läuft die Vermittlungsarbeit Gefahr, zu vereinfachen und dadurch dem komplizierten Gegenstand und den eigenen Zielen nicht gerecht zu werden. Der Rekurs auf das „Unfaßbare“, „Unsagbare“, „Unbegreifliche“ entzieht den Gegenstand der rationalen Analyse, nimmt die Zeit des Nationalsozialismus in gewisser Weise aus der „Geschichte“ heraus und befördert damit Mythologisierung.<sup>27</sup>

Gedenken jedoch ist auch, wenn nicht primär, ein emotionaler Akt. Es ist Selbstzweck und dient nicht dem Lernen des Gedenkenden, sondern befaßt sich mit denen, derer gedacht wird, und zwar um ihrer selbst willen. Lernen ist in diesem Zusammenhang nicht möglich und nicht nötig. Diesem Gedenken als Selbstzweck steht aus der deutschen Perspektive die negative Identifikation im Wege. Darüber hinaus wird dem Gedenken mißtraut, wenn, wie im Fall des „Denkmals für die ermordeten Juden Europas“, der Gedenkstätte ein Informationszentrum angeschlossen wird, in dem das Lernen betont wird, oder wenn, wie im Falle der unterirdischen „Bibliothek“ auf dem Bebelplatz,

---

25 Zur Debatte um die Historisierung vgl. BROSZAT 1986; DINER 1987.

26 Daß „Auschwitz“, die industriell betriebene Massenvernichtung von Menschen, Teil der Rationalisierung und Modernisierung der Welt war, zeigen HORKHEIMER/ADORNO 1982; vgl. auch BAUMAN 1994.

27 Die Betonung der Singularität des Holocaust gerät gegen den Willen der Urheber ebenso in diese Gefahr wie die Rede vom „Zivilisationsbruch“, vgl. dazu NIETHAMMER 1992, bes. S. 24 f.: „Zum anderen müßte aber auch eine Brücke geschlagen werden zwischen der kulturkritischen Diagnose des Zivilisationsbruchs, als der Auschwitz interpretiert worden ist, und den Alltagskontinuitäten und Erfahrungen der überlebenden Opfer, aber auch der Masse der Menschen in der Gesellschaft der Täter. Solange diese Vermittlung nicht gelingt, schwankt die These vom Zivilisationsbruch zwischen einer pauschalen Generalanklage und der Tabuisierung konkreter historischer Aufarbeitung.“ Zudem: wenn das Geschehene so unfassbar war und ist, dann wird auch die Geltung des Verdrängungsvorwurfs problematisch, denn dann liegt es nahe, daß auch schon die Zeitgenossen das, was geschehen ist, kaum verstehen konnten.



gegen den Wunsch des Künstlers Platten in den Boden eingelassen werden, die den Sinn des Denkmals erläutern.

Zumindest in einer Hinsicht hat sich die Idee MICHA ULLMANNs jedoch durchgesetzt: Es sind keine weithin sichtbaren Schilder angebracht worden, die auf das Denkmal hinweisen. In einem Interview äußerte sich ULLMANN dazu folgendermaßen: „Es stimmt nicht genau, daß man die Skulptur nicht sehen kann. Man kann sie sehen, wenn man es will. Wenn nicht, muß man sie nicht sehen. Man hätte eine sehr große Skulptur in die Mitte des Platzes stellen können, aber ich wollte nicht, daß man sie sehen muß.“ (Interview ... 1995, S. 22) Auf den ersten Blick erscheint diese antipädagogische Haltung ULLMANNs sehr offen. Bei genauerem Hinsehen entpuppt sie sich freilich ebenfalls als eine Pädagogisierung und Moralisierung: Die Aussage „Wer sehen will, kann sehen“ enthält implizit auch die Feststellung, daß, wer nicht sehe, eben nicht sehen wolle. Dieses Nicht-Sehen-Wollen aber kann als Verweigerung und Verdrängung mit eindeutig negativer Konnotation gedeutet werden. So wird, auch wenn der Künstler es anders sieht, ein anscheinend zwangloser Zwang ausgeübt, doch zu sehen, wo man nicht sehen müssen soll.

#### **4        Gedenken und/als Bildung**

Aus den Problemen, die die verschiedenen Orte und Formen des Gedenkens bei näherer Betrachtung aufzeigen, und aus ihrer Dauerhaftigkeit hat JAMES E. YOUNG die Folgerung gezogen, daß die Debatten und Auseinandersetzungen über das Gedenken die besondere Form des Gedenkens in Deutschland darstelle (HEIMRODT/SCHLUSCHE/SEFERENS 1999, Einleitung). Das angemessene Denkmal wäre dann der Streit über das Gedenken und die Erinnerung. Diese These schließt zugleich die Feststellung ein, daß es eine einheitliche, von allen akzeptierte Lösung des Problems der „richtigen“ Erinnerung nicht geben kann, denn der Streit ist ja auch von widerstreitenden Geltungsansprüchen der Argumente geprägt, für die es keine Letztbegründung gibt. Doch scheint diese allein diskursive Erinnerung nicht zu genügen, denn es werden dennoch Denkmäler und Gedenkstätten errichtet. Sie spiegeln die Vielfalt der Argumente, sind selbst nicht einheitlich und – auch zuweilen als Anti-Denkmale – Ausdruck der Ambivalenzen des Gedenkens.

Es stellt sich deshalb am Schluß die Frage, ob und wozu wir diese verschiedenen Gedenkstätten benötigen, welche Funktion sie erfüllen. Auf diese

Frage lassen sich mindestens zwei Antworten geben, die eine ist an der deutschen Bildungstradition orientiert, die andere geht in Richtung auf eine Ritualisierung des Gedenkens.

Begreift man Bildung als einen Prozeß, eine „reflexive ... Bewegung, in deren Verlauf das tätige Subjekt sein bisheriges Bild von der Welt und damit sich selbst ändert“<sup>28</sup>, dann bieten die Gedenkstätten in ihrer Vielfalt Anlässe für „Bildung“. Im Blick auf die Verschiedenheit und die Selbsttätigkeit der Subjekte ist gleichzeitig nicht gesichert, daß die Ergebnisse dieses Bildungsvorgangs mit den Intentionen derer übereinstimmen, die die Gedenkstätten errichtet und ausgestattet haben. Allein darum schon sind vielfältige Formen und Orte nötig. Dann sind auch Orte, an denen kontemplatives Gedenken, und solche, an denen Lernen im Mittelpunkt steht, gleichermaßen notwendig, ja unentbehrlich.

Aber in der Vielfalt ist zugleich die Möglichkeit oder – je nach Sichtweise – Gefahr gegeben, die Einheitlichkeit des Sinnbezuges aufzulösen. Das kulturelle Gedächtnis einer sozialen Gruppe, das auch im Bildungsprozeß eine bedeutsame Rolle spielt, stiftet Sinn und Handlungsorientierung u.a. durch rituelle Inszenierungen (ASSMANN 1997). Solche rituellen Inszenierungen können z.B. durch Kranzniederlegungen oder ähnliches gegeben sein. Ohne „Formen öffentlicher, ritueller Erinnerung dürfte das Thema der Shoah früher oder später aus dem öffentlichen Bewußtsein verschwinden“, vermutet MICHA BRUMLIK (BRUMLIK 1988, S. 96; DERS. 1995, S. 89 ff.). Bei aller Skepsis gegen liturgische Gedenkformen, die allzu leicht „zum langweiligen und abschreckenden Ritualismus“ (BRUMLIK 1988, S. 96 f.) verkommen könnten, stellt sich nach BRUMLIK doch die Frage, ob solche liturgischen Rituale nicht nötig seien, um eine „Unterweisung ins Eingedenken“ zu ergänzen (BRUMLIK 1995, S. 110 ff.).

Gedenken, das sich selbst Zweck genug ist, und Bildung als reflexiver Prozeß begegnen sich hier im Bezug auf das Subjekt und auf das Verhältnis von Subjekt und Welt. Rationales Lernen und affektive Betroffenheit sind dann eigenrechtliche und sich ergänzende Weisen des Umgangs mit der Vergangenheit, die nicht gebunden sind an authentische Orte, an positive Identifikationsangebote oder Informations- und Lernzentren. Im Gegenteil: die Vielfalt der verschiedenen Orte und Formen ist notwendig, um Bildung und Gedenken in Abhängigkeit von den je subjektiven Voraussetzungen möglich zu machen.

---

28 So PARMENTIER 1996, S. 56, in Anlehnung an eine Formulierung bei ADORNO.

## Literatur

- ABRAM, I./HEYL, M.: Thema Holocaust. Ein Buch für die Schule. Reinbek 1996.
- ADORNO, TH. W.: Erziehung nach Auschwitz. In: DERS.: Erziehung zur Mündigkeit. Frankfurt a.M. 1971, S. 88–104.
- Akademie der Künste (Hrsg.): Streit um die Neue Wache. Zur Gestaltung einer zentralen Gedenkstätte. Berlin 1993.
- AMÉRY, J.: Jenseits von Schuld und Sühne. Bewältigungsversuche eines Überwältigten. 2. Aufl. Stuttgart 1980.
- ASSMANN, J.: Das kulturelle Gedächtnis. Schrift, Erinnerung und politische Identität in frühen Hochkulturen. 2., durchges. Aufl. München 1997.
- BACH, D. (Hrsg.): Erinnerung an die Vergangenheit bestimmt die Zukunft. Arbeit der NS-Gedenkstätten in der Bundesrepublik Deutschland. Mülheim 1987.
- BAEUMLER, A.: Antrittsvorlesung in Berlin. Gehalten am 10. Mai 1933. In: DERS.: Männerbund und Wissenschaft (1934), 7.–12. Tsd., Berlin 1943, S. 123–138.
- BAUMAN, Z.: Dialektik der Ordnung. Die Moderne und der Holocaust. 2. Aufl. Hamburg 1994.
- Bayerische Landeszentrale für politische Bildungsarbeit (Hrsg.): Zeitfragen. Didaktische Arbeit in KZ-Gedenkstätten. Erfahrungen und Perspektiven. München 1993.
- BEHRENS-COBET, H. (Hrsg.): Bilden und Gedenken. Erwachsenenbildung in Gedenkstätten und an Gedenkorten. Essen 1998.
- BRINK, C.: Je näher man es anschaut, desto ferner blickt es zurück. Ausstellungen in KZ-Gedenkstätten. In: EHMANN u.a. 1995, S. 55–74.
- BROSZAT, M.: Nach Hitler. Der schwierige Umgang mit unserer Geschichte. München 1986.
- BRUMLIK, M.: Im Niemandsland des Verstehens. In: ESCHENHAGEN, W. (Hrsg.): Die neue Deutsche Ideologie. Einsprüche gegen die Entsorgung der Vergangenheit. Darmstadt 1988, S. 78–99.
- BRUMLIK, M.: Gerechtigkeit zwischen den Generationen. Berlin 1995.
- BÜCHTEN, D./FREY, A. (Hrsg.): Im Irrgarten deutscher Geschichte. Die Neue Wache 1818–1993. Berlin 1993.
- Bürgerinitiative Perspektive Berlin e.V. (Hrsg.): Ein Denkmal für die ermordeten Juden Europas. Dokumentation 1988–1995. Berlin 1995.
- CULLEN, M.S. (Hrsg.): Das Holocaust-Mahnmal. Dokumentation einer Debatte. Zürich/München 1999.

- DANYEL, J. (Hrsg.): Die geteilte Vergangenheit. Zum Umgang mit Nationalsozialismus und Widerstand in beiden deutschen Staaten. Berlin 1995.
- DEMPS, L.: Die Neue Wache. Entstehung und Geschichte eines Bauwerkes. Berlin 1988.
- DINER, D. (Hrsg.): Ist der Nationalsozialismus Geschichte? Zu Historisierung und Historikerstreit. Frankfurt a.M. 1987.
- DITTBERNER, J./MEER, A. v. (Hrsg.): Gedenkstätten im vereinigten Deutschland. Berlin 1995.
- DUBIEL, H.: Niemand ist frei von der Geschichte. Die nationalsozialistische Herrschaft in den Debatten des Deutschen Bundestages. München 1999.
- DUDEK, P.: „Der Rückblick auf die Vergangenheit wird sich nicht vermeiden lassen“. Zur pädagogischen Verarbeitung des Nationalsozialismus in Deutschland (1945–1990). Opladen 1995.
- DUDEN. Das Herkunftswörterbuch. Etymologie der deutschen Sprache. 2. Aufl. Mannheim u.a. 1989.
- EHMANN, A. u.a. (Hrsg.): Praxis der Gedenkstättenpädagogik. Erfahrungen und Perspektiven. Opladen 1995.
- ENDLICH, ST./LUTZ, TH.: Gedenken und Lernen an historischen Orten. Ein Wegweiser zu Gedenkstätten für die Opfer des Nationalsozialismus in Berlin. Berlin 1995.
- Erinnerung an die Vergangenheit bestimmt die Zukunft. NS-Gedenkstätten und ihre Arbeit. Tagung in Zusammenarbeit mit Aktion Sühnezeichen-Friedensdienste e.V. Mülheim a.d. Ruhr 1987.
- FREI, N.: Vergangenheitspolitik. Die Anfänge der Bundesrepublik und die NS-Vergangenheit. München 1996.
- Haus der Wannsee-Konferenz 20. Januar 1942 – 20. Januar 1992. Erinnern für die Zukunft. Ansprachen und Vorträge zur Eröffnung der Gedenkstätte. Berlin o.J.
- HEIMROD, U./SCHLUSCHE, G./SEFERENS, H. (Hrsg.): Der Denkmalstreit – das Denkmal? Die Debatte um das „Denkmal für die ermordeten Juden Europas“. Eine Dokumentation. Berlin 1999.
- HEINE, H.: Almansor. Eine Tragödie. (1823) In: DERS.: Sämtliche Schriften in zwölf Bänden. Bd. 1: 1817–1840. München/Wien 1976, S. 275–337.
- HEINEMANN, M. (Hrsg.): Umerziehung und Wiederaufbau. Die Bildungspolitik der Besatzungsmächte in Deutschland und Österreich. Stuttgart 1981.
- HERBERT, U./GROEHLER, O.: Zweierlei Bewältigung. Vier Beiträge über den Umgang mit der NS-Vergangenheit in den beiden deutschen Staaten. Hamburg 1992.

- Hessische Landeszentrale für politische Bildung (Hrsg.): Gedenkstättenarbeit mit Jugendlichen – eine Herausforderung für die politische Bildung. Wiesbaden 1994.
- HEYL, M.: Erziehung nach Auschwitz. Eine Bestandsaufnahme. Deutschland, Niederlande, Israel, USA. Hamburg 1997.
- HOFFMANN, D. (Hrsg.): Das Gedächtnis der Dinge. KZ-Relikte und KZ Denkmäler 1945–1995. Frankfurt a.M./New York 1998.
- HORKHEIMER, M./ADORNO, TH. W.: Dialektik der Aufklärung. Philosophische Fragmente. (1947) Frankfurt a.M. 1982.
- HUYSEN, A.: Denkmal und Erinnerung im Zeitalter der Postmoderne. In: YOUNG 1994, S. 9–17.
- JEISMANN, M. (Hrsg.): Mahnmal Mitte. Eine Kontroverse. Köln 1999.
- KIRSCH, J.-H.: Sammelrezension: Holocaust – Mahnmal. In: H-SOZ-U-KULT: <http://www.hsozkult.geschichte.hu-berlin.de/rezensio/buecher/1999/kija0899.htm>.
- Kollektiv Buchenwald, Berlin: Zur Gestaltung der Gedenkstätte Sachsenhausen. In: MORSCH 1996, S. 164–216.
- KONRAD, F.-M./BOSCHKI, R./KLEHR, F.J. (Hrsg.): Erziehung aus Erinnerung. Pädagogische Perspektiven nach Auschwitz. Stuttgart 1995.
- KUHLS, H.: Erinnern lernen? Pädagogische Arbeit in Gedenkstätten. Münster 1996.
- LOEWY, H. (Hrsg.): Holocaust: Die Grenzen des Verstehens. Eine Debatte über die Besetzung der Geschichte. Reinbek 1992.
- LYOTARD, J.-F.: Der Widerstreit. 2., korr. Aufl. München 1989.
- „Mann (sic!) soll nicht sehen müssen!“ Interview mit dem Künstler MICHA ULLMANN in: Unaufgefordert (Studentenzeitung der Humboldt-Universität zu Berlin), 7. Jahrgang, Nr. 66, 10. Mai 1995, S. 22–24.
- Methoden der Gedenkstättenpädagogik. Ein Tagungsband der Gedenkstätte Hadamar. Red. B. MAUL u. B. WINTER. Kassel 1994.
- MORSCH, G.: Von der Erinnerung zum Monument. Die Entstehungsgeschichte der Nationalen Mahn- und Gedenkstätte Sachsenhausen. Berlin 1996.
- Neue Gesellschaft für bildende Kunst (Hrsg.): Der Wettbewerb für das „Denkmal für die ermordeten Juden Europas“. Eine Streitschrift. Berlin 1995.
- NICKOLAI, W.: Gedenkstättenpädagogik mit sozial benachteiligten Jugendlichen. Freiburg 1996.
- NIETHAMMER, L.: Erinnerungsgebot und Erfahrungsgeschichte. Institutionalisierungen im kollektiven Gedächtnis. In: LOEWY 1992, S. 21–34.



- PARMENTIER, M.: Der verkannte Zweck. Pädagogische Anmerkungen zur Krise des Museums. In: Neue Sammlung 36 (1996), S. 49–59.
- PUVOGEL, U./STANKOWSKI, M., unt. Mitarb. v. U. GRAF: Gedenkstätten für die Opfer des Nationalsozialismus. Eine Dokumentation. Bd I: Baden-Württemberg, Bayern, Bremen, Hamburg, Hessen, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz, Saarland, Schleswig-Holstein. 2., überarb. u. erw. Aufl. Bonn 1995.
- REICHEL, P.: Politik mit der Erinnerung. Gedächtnisorte im Streit um die nationalsozialistische Vergangenheit. München, Wien 1995.
- SANDKÜHLER, Th.: Aporetische Erinnerung und historisches Erzählen. In: LOEWY 1992, S. 144–159.
- SCHAFFT, G.E./ZEIDLER, G.: Die KZ-Mahn- und Gedenkstätten. Berlin 1996.
- SCHUBARTH, W./PSCHIERER, W./SCHMIDT, Th.: Verordneter Antifaschismus und die Folgen. Das Dilemma antifaschistischer Erziehung am Ende der DDR. In: Aus Politik und Zeitgeschichte. Beilage zur Wochenzeitung „Das Parlament“, B 9/91, 22. Februar 1991, S. 3–16.
- SCHWARZ, G.: Die nationalsozialistischen Lager. Frankfurt a.M. 1996.
- SEMPRUN, J.: Was für ein schöner Sonntag. Frankfurt a.M. 1984.
- DERS.: Schreiben oder Leben. Frankfurt a.M. 1995.
- STÖLZL, CHR. (Hrsg.): Die Neue Wache Unter den Linden. Ein deutsches Denkmal im Wandel der Geschichte. Berlin 1993.
- ULLMANN, M.: Wettbewerbstext „Bibliothek“. Ohne Ort und Jahr (im Besitz des Verfassers).
- VOLLNHALS, C. (Hrsg.): Entnazifizierung. Politische Säuberung und Rehabilitierung in den vier Besatzungszonen 1945–1949. München 1991.
- Wer sich des Vergangenen nicht erinnert ... Göttingen 1993.
- YOUNG, J.E. (Hrsg.): Mahnmale des Holocaust. Motive, Rituale und Stätten des Gedenkens. München 1994.
- DERS.: The Texture of Memory. Holocaust Memorials and Meaning. New Haven, London 1993.
- ZIMMER, H., in Zus.arb. m. K. FLESSER und J. VOLMER: Der Buchenwald-Konflikt. Zum Streit um Geschichte und Erinnerung im Kontext der deutschen Vereinigung. Münster 1999.
- ZIMMERMANN, M.: Negativer Fixpunkt und Suche nach positiver Identität. Der Nationalsozialismus im kollektiven Gedächtnis der alten Bundesrepublik. In: LOEWY 1992, S. 128–143.

Anschrift des Autors:

Dr. Klaus-Peter Horn, Institut für Allgemeine  
Pädagogik, Humboldt-Universität, 10099 Berlin  
E-Mail: kphorn@educat.hu-berlin.de













Das „Jahrbuch für Historische Bildungsforschung“ widmet sich in interdisziplinärer Orientierung der historischen Analyse von Bildung, Erziehung und Sozialisation, den alltäglichen und institutionellen Bedingungen des Aufwachsens, der Geschichte von Kindheit und Jugend und von Medien der Vergesellschaftung.

Band 7 (2001) präsentiert als *Hauptthema* Analysen über *Reformpädagogik in Diktaturen*, und zwar für die pädagogische und künstlerische Praxis des Worpssweder Künstlers und Sowjetenthusiasten Heinrich Vogeler, für die bürgerlichen Quellen in der Konstruktion der Sowjetpädagogik der Lenin-Gattin Krupskaja sowie für die starke nationalsozialistische Beeinflussung deutscher Landerziehungsheime und ihres Leiters, Alfred Andreesen, nach 1933.

Die *Abhandlungen* gelten der Wahrnehmung „wilder Kinder“ im Mittelalter und den theologisch-pädagogischen Aktivitäten von Pietisten und Protestanten in Berlin und Westfalen; dem Nationalismus im Geschichtsunterricht in Preußen, Bayern und Österreich nach 1918, reformpädagogischen Versuchsschulen in Sachsen bis 1933 und der pädagogisch-psychiatrischen Behandlung weiblicher Fürsorgezöglinge in Hadamar zu Zeiten der Weimarer Republik. Kritische Bemerkungen zum Konfessionalisierungsparadigma der frühneuzeitlichen Historiographie werden aus der Perspektive der Bildungs- und Universitätsgeschichte zur *Diskussion* gestellt. *Quelle und Kommentar* berichten über Erziehungskonflikte zwischen Gustav Wyneken einerseits, den Eltern seiner Schüler im Landerziehungsheim Wickersdorf und dem Staat Sachsen-Meinigen andererseits. Einen Anstoß zu *Erinnerung und Reflexion* geben Studien zum Friedenspark in Hiroshima und zu den impliziten Pädagogiken von Gedenkstätten in Deutschland.

**KLINKHARDT**

ISSN 0946-3879

ISBN 3-7815-1171-5



9 783781 511712